A 265/205

265
205

ВЪ ВИДУ РЕФОРМЫ

СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

А. Рождествина.

КАЗАНЬ.
Типо-литографія Императорскаго Университета.
1900.

ВЪ ВИДУ РЕФОРМЫ

СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

А. Рождествина.

КАЗАНЬ.
Типо-литографія Императорскаго Университета.
1900.

Дозволено цензурою. Казань, 29 декабря 1899 г.

Блюдите, да не презрите единаго отъ малыхъ сихъ (Матѳ. XVIII, 10).

Настоящая книжка представляетъ изъ себя собраніе статей, напечатанныхъ въ **Казанскомъ Телеграфѣ**. *Статьи эти возбудили въ обществѣ большой интересъ, и многіе наши читатели выражали желаніе, чтобы статьи были изданы отдѣльной брошюрой. Предоставляемъ другимъ судить о достоинствѣ нашихъ мыслей. Мы съ своей стороны скажемъ только, что мысли наши являются плодомъ тщательныхъ и безпристрастныхъ наблюденій надъ нашей среднею школою, какъ мужской, такъ и женской. Статьи напечатаны въ томъ же порядкѣ, въ какомъ онѣ печатались въ газетѣ.*

А. Р.

1899 года, 20 декабря.

I.

Учебныя программы.

Русское общество находится въ ожиданіи. Скоро долженъ наступить тотъ рѣшительный моментъ, который опредѣлитъ характеръ и судьбу нашей средней школы. Судя по тѣмъ вопросамъ, которые поставлены на очередь, можетъ произойти важная перемѣна въ строѣ нашихъ средне-учебныхъ заведеній. Въ состоявшемся по приглашенію попечителя одесскаго учебнаго округа совѣщаніи педагоговъ средне-учебныхъ заведеній Симферополя, съ участіемъ родителей, „*главнымъ* признано: уничтоженіе преподаванія греческаго языка и облегченіе въ преподаваніи латинскаго языка".

Не станемъ входить въ обсужденіе классической системы образованія. По этому вопросу было писано очень много. Можно надѣяться, что педагогическія комиссіи, образованныя при нѣкоторыхъ учебныхъ округахъ, *безпристрастно* обсудятъ все то, что говорилось *за* и *противъ* классицизма.

Мы не раздѣляемъ взгляда лицъ, утверждающихъ, что въ реформѣ нуждается только школа классическая. Наши реальныя училища, женскія гимназіи не менѣе, чѣмъ классическія гимназіи, нуждаются въ измѣненіяхъ. Въ самомъ дѣлѣ, кто рѣшится утверждать, что воспитанники реальныхъ училищъ и воспитанницы женскихъ гимназій переутомляются меньше и духовно развиваются правильнѣе, чѣмъ воспитанники классическихъ гимназій? Мы лично не видимъ въ упомянутыхъ учебныхъ заведеніяхъ большой разницы. Процентъ

неуспѣвающихъ во всѣхъ этихъ учебныхъ заведеніяхъ великъ; знанія оканчивающихъ курсъ одинаково неполны; сочиненія въ грамматическомъ, стилистическомъ и логическомъ отношеніяхъ одинаково слабы; физическія силы у всѣхъ одинаково неразвиты. Есть, значитъ, какой то общій недостатокъ въ нашей средней, какъ мужской, такъ и женской школѣ. Поэтому то желательно, чтобы предполагаемая реформа коснулась не однихъ только классическихъ гимназій и реальныхъ училищъ, но и гимназій женскихъ. Программы всѣхъ этихъ учебныхъ заведеній нуждаются въ серьезномъ пересмотрѣ и измѣненіи.

Если бы годъ или два спустя послѣ окончанія курса, нашихъ гимназистовъ, реалистовъ, гимназистокъ спросить, что у нихъ осталось отъ того, что они изучали въ школѣ въ теченіе восьми или семи лѣтъ, то мы были бы поражены скудостью ихъ знаній. Вся та книжная премудрость, которой начиняли ихъ головы въ школѣ, улетучилась. И замѣчательно то, что юноши и дѣвицы, вступая въ жизнь, совсѣмъ не замѣчаютъ своей потери, а если и замѣчаютъ, то не жалѣютъ о ней. Зато они искренно сожалѣютъ о томъ, что они не вынесли изъ школы того, что имъ почти на каждомъ шагу бываетъ нужно. Одинъ жалѣетъ о томъ, что, пройдя въ средней школѣ полный курсъ ариѳметики, алгебры, геометріи и тригонометріи, совсѣмъ почти не умѣетъ прилагать свои математическія знанія къ жизни. Другой груститъ о томъ, что, посвятивъ почти всѣ школьные годы на изученіе языковъ, онъ тѣмъ не менѣе не выучился ни читать ни объясняться ни на одномъ живомъ иностранномъ языкѣ. Третій негодуетъ на то, что, изучивъ всѣ тонкости россійской грамматики и пройдя даже курсъ логики, не можетъ ясно, толково и логично излагать свои мысли о самыхъ простыхъ предметахъ. Четвертый.... Впрочемъ довольно—каждый изъ нашихъ читателей знаетъ по личному опыту, чего не дала ему средняя школа и чѣмъ совершенно напрасно обременяла его мозгъ...

Всѣ люди, какого-бы они званія, положенія и пола ни были,—одни знанія цѣнятъ, другими пренебрегаютъ. Цѣнятъ они такія знанія, какія имъ пригодны въ жизни. Отвергаютъ такія знанія, какія въ жизни никогда не понадобятся. Средняя школа и должна давать именно жизненныя знанія. Высшая школа даетъ и должна давать только спеціальныя, хотя тоже жизненныя знанія. Средняя школа должна давать юношамъ и дѣвицамъ общее жизненное образованіе. По самому своему характеру и назначенію, она должна быть школой общеобразовательно-жизненной.

А что представляетъ изъ себя русская средняя школа въ дѣйствительности? Она поражаетъ прежде всего широтою программъ по разнымъ учебнымъ предметамъ. Учащимся сообщаются такія знанія, которыя у самого учителя спеціалиста отличаются непрочностью, такъ что онъ долженъ постоянно возобновлять ихъ въ своей памяти. Въ самомъ дѣлѣ, загляните въ программу по какому угодно предмету и спросите любого исполнителя этой программы: для чего онъ преподаетъ все это учащимся, зачѣмъ все это имъ нужно. Если преподаватель человѣкъ искренній и сколько-нибудь мыслящій, то онъ непремѣнно скажетъ вамъ, что многое онъ преподаетъ исключительно потому, что это требуется программой. И вотъ все это многое, преподаваемое учителями для выполненія программы и заучиваемое учащимися для полученія отмѣтки, и должно быть изъято изъ программы средней школы. Только въ такомъ случаѣ русскіе юноши и дѣвицы, оставившіе среднюю школу, не будутъ имѣть основанія говорить, что въ теченіе семи или восьми лѣтъ они многому учились, и многое изъ того, чему ихъ учили, совсѣмъ не нужно имъ въ жизни.

II.

Задача средней школы.

Недавно въ нѣкоторыхъ провинціальныхъ газетахъ былъ перепечатанъ циркуляръ попечителя оренбургскаго учебнаго округа. Циркуляръ этотъ, стоящій безспорно въ связи съ поднятымъ вопросомъ о реформѣ средней школы, заслуживаетъ вниманія, и мы позволимъ себѣ на немъ остановиться.

Циркуляръ начинается такимъ общимъ разсужденіемъ: „Хотя наши гимназіи, имѣя своею *главною* цѣлью приготовленіе воспитанниковъ къ университету, дóлжны бы имѣть у себя учениковъ *только съ выдающимися способностями*, но онѣ принимаютъ учениковъ часто даже съ способностями посредственными“.

Что гимназіи должны имѣть въ виду университетъ,—это несомнѣнно; но чтобы приготовленіе воспитанниковъ къ университету было *главною* цѣлью гимназій, это нуждается въ доказательствѣ. Цѣль гимназій и всѣхъ вообще среднеучебныхъ заведеній должна быть болѣе широкая. Онѣ должны подготовлять ученика не къ слушанію только какого нибудь спеціальнаго университетскаго курса, но и къ жизни. Студенту, готовящемуся къ врачебной дѣятельности, некогда систематически заниматься ни исторіей, ни словесностью, ни изученіемъ языковъ. Точно также у спеціалиста филолога не достанетъ времени на занятіе математикой и естественными науками. Они волей-неволей должны ограничиться въ жизни тѣми знаніями по вышеуказанымъ наукамъ, которыя даетъ средняя школа. Послѣдняя при раціональной постановкѣ

дѣла можетъ и должна дать воспитаннику прочныя и обстоятельныя знанія. Какого характера должны быть знанія, объ этомъ мы говорили уже въ первой статьѣ. Право на эти знанія имѣютъ всѣ. Если же допустить, чтобы „гимназіи имѣли у себя учениковъ только съ выдающимися способностями", то гимназіи и университеты должны были бы опустѣть, такъ какъ людей съ выдающимися способностями весьма мало.

Да и какъ опредѣлить способности мальчика до его поступленія въ гимназію? Эти способности раскрываются весьма часто не сразу. Въ школьной жизни нерѣдко приходится наблюдать такія явленія: мальчикъ или дѣвочка, аттестуемые почти всѣми учителями, какъ малоспособные, къ концу учебнаго курса начинаютъ удивлять своими успѣхами. Извѣстно, что многіе изъ геніальныхъ людей считались въ школѣ бездарными; и нѣкоторые изъ нихъ только снисходительно терпѣлись въ школѣ, а другіе изгонялись за неспособность къ ученію.

Кромѣ того, выдающіяся способности ученика не могутъ служить ручательствомъ, что въ жизни онъ будетъ выдающимся дѣятелемъ на томъ или другомъ служебномъ поприщѣ. Развѣ рѣдко случается, что лица, подававшія въ школѣ блестящія надежды, по вступленіи въ жизнь оказываются или полными пустоцвѣтами или же тѣми „блестящими" и „геніальными" дѣятелями, типъ которыхъ такъ хорошо изображенъ въ лицѣ Никандра въ замѣчательномъ „Московскомъ Сборникѣ" К. П. Побѣдоносцева.

Наоборотъ, случается и такъ, что ученикъ „среднихъ способностей" по поступленіи на службу начинаетъ проявлять замѣчательныя умственныя и нравственныя дарованія.

Школа должна стремиться не къ тому (какъ это часто случается), чтобы „очищаться" отъ малоуспѣвающихъ учениковъ, а чтобы этихъ послѣднихъ обращать въ успѣвающихъ. Достигнуть этого возможно только тогда, когда школа будетъ приспособляться къ индивидуальнымъ способностямъ воспитанниковъ. Въ этомъ отношеніи соображенія оренбургскаго

попечителя заслуживаютъ глубокаго вниманія. „Мнѣ кажется, пишетъ попечитель, что преподаватели должны сообразоваться въ своихъ требованіяхъ отъ своихъ воспитанниковъ съ способностями ихъ, требуя больше отъ болѣе способныхъ въ филологіи и довольствуясь ихъ меньшими познаніями въ математикѣ и наоборотъ. Но *minimum* требованій отъ тѣхъ и другихъ долженъ быть одинаковъ“.

Останавливаясь далѣе на преподаваніи математики, попечитель проектируетъ такую программу: „Я полагалъ бы, что *minimum* требованій по этому предмету долженъ ограничиться яснымъ пониманіемъ теоріи математики и рѣшеніемъ только простѣйшихъ задачъ. Теорія математики необходима для всѣхъ готовящихся въ университетъ, такъ какъ она содѣйствуетъ развитію его мыслительной способности вообще. Умѣнье же рѣшать простѣйшія задачи докажетъ умѣнье ученика примѣнять теорію на практикѣ“. „Ученикъ, поступившій въ университетъ на математическій факультетъ, теперь почти совершенно забываетъ математику, какъ науку, но весьма желательно, чтобы она осталась въ его памяти, такъ какъ въ ней можетъ встрѣтиться ему надобность въ жизни. Для закрѣпленія главнѣйшихъ основъ этой науки въ его памяти навсегда, мнѣ казалось бы весьма полезнымъ еще въ гимназіи показать ея необходимость въ жизни посредствомъ рѣшенія, хотя простыхъ, но приложимыхъ къ жизни задачъ. Въ рѣшеніи такихъ-то задачъ и должны постоянно упражняться тѣ ученики, которые имѣютъ посредственныя способности къ математикѣ. Подобныя задачи могутъ быть во всѣхъ частяхъ математики“.

Замѣчательно то, что взглядъ попечителя оренбургскаго учебнаго округа на индивидуализацію учебнаго дѣла вполнѣ совпадаетъ со взглядомъ попечителя кавказскаго учебнаго округа. Въ своихъ въ высшей степени интересныхъ статьяхъ о средней школѣ кавказскій попечитель Яновскій говоритъ, между прочимъ, что организація школы, допускающей къ переходу изъ одного класса въ другой посредственнаго уче-

пика, и преграждающей путь способному ученику, имѣющему двойку по какому нибудь одному предмету,—организація такой школы „не только не содѣйствуетъ развитію выдающихся способностей и наклонностей къ занятіямъ науками и искусствами, но, напротивъ того, она служитъ къ ослабленію ихъ". Въ этомъ отношеніи, кавказскій попечитель ставитъ лицей временъ Пушкина выше современныхъ гимназій, такъ какъ въ немъ „индивидуальныя качества и наклонность къ литературѣ и чтенію воспитанниковъ не подавлялись, а развивались свободно, хотя бы даже въ ущербъ нѣкоторымъ изъ наукъ".

Мы впрочемъ далеки отъ того, чтобы въ данномъ случаѣ всю вину сваливать на школу. Послѣдняя въ настоящее время, пожалуй, и не въ силахъ выполнить всѣ предъявляемыя ей требованія. Въ интересной книгѣ Демолена, знакомящей насъ съ новой и многообѣщающей школой Англіи, говорится, между прочимъ, что школа по количеству учениковъ должна приближаться къ условіямъ самой жизни. „Типъ, естественно развивающійся, есть типъ *малой школы* съ ограниченнымъ числомъ воспитанниковъ". Новая школа допускаетъ въ классѣ небольше 15 человѣкъ и только при такомъ количествѣ учащихся она ручается за успѣхъ дѣла. А у насъ теперь число учениковъ въ классѣ доходитъ часто до 60 человѣкъ. Какихъ успѣховъ можно ожидать въ столь многочисленномъ классѣ? Какъ бы хорошо ни были составлены программы и какъ бы добросовѣстно эти программы ни исполнялись, результатѣ все-таки будетъ плачевный, если классы будутъ многолюдны.

III.

Домашняя подготовка дѣтей къ гимназіи.

Среди русскихъ педагоговъ ведутся предварительныя разсужденія о желаемыхъ улучшеніяхъ нашей средней школы. Въ общемъ собраніи петербургскихъ педагоговъ на третьемъ собесѣдованіи, происходившемъ 9 октября, говорилось между прочимъ о неудовлетворительной подготовкѣ дѣтей къ гимназіи. „Ни чтенія толковаго и выразительнаго, ни умѣнья писать болѣе или менѣе правильно, такъ же какъ и считать, поступающіе въ гимназію не обнаруживаютъ, а отсюда и дальнѣйшее обученіе и въ частности занятія русскимъ языкомъ не идутъ и не могутъ итти надлежащимъ образомъ".

Плохіе отвѣты дѣтей, держащихъ экзаменъ въ первый классъ гимназіи, едва-ли можно исключительно объяснять слабой домашней подготовкой. Въ значительной мѣрѣ эти плохіе отвѣты зависятъ, намъ кажется, во-первыхъ отъ робости дѣтей, и во-вторыхъ, отъ слишкомъ большихъ требованій отъ экзаменующихся. Въ послѣдніе годы эти требованія стали болѣе и болѣе возвышаться.

Въ прошломъ году въ одной изъ петербургскихъ газетъ говорилось, что въ виду слишкомъ большой конкуренціи учащихся, пріемныя испытанія въ петербургскія гимназіи отличались особенной строгостью и требовательностью.

Такое положеніе дѣла намъ представляется ненормальнымъ. Подготовка дѣтей къ гимназіи чаще всего начинается съ восьми лѣтъ. Обременять дѣтей въ такой возрастъ усиленными занятіями—это значитъ итти наперекоръ дѣтской при-

родѣ. Между тѣмъ, такое обремененіе случается теперь зачастую. Желая, чтобы мальчикъ или дѣвочка сдали конкурсный экзаменъ, нѣкоторые родители заставляютъ дѣтей заниматься чуть не десять часовъ въ день. На дѣтей такія занятія дѣйствуютъ угнетающимъ образомъ. То переутомленіе, на которое теперь раздаются справедливыя жалобы, создается гораздо раньше школьнаго обученія. Его подготовляетъ домашнее воспитаніе.

Два года тому назадъ К. П. Побѣдоносцевъ издалъ въ русскомъ переводѣ книгу англійской писательницы Маріи Корелли „Исторія дѣтской души". Книга эта возбудила въ нашей періодической печати большіе толки. Всѣ удивлялись, поражались и возмущались тѣмъ уродливымъ домашнимъ воспитаніемъ, которое давалось герою повѣсти, десятилѣтнему мальчику Ліонелю. Не знаемъ, насколько личность мальчика, выведеннаго въ повѣсти, типична. У насъ такое воспитаніе едва-ли возможно. Но до извѣстной степени наши дѣти имѣютъ полное право сказать то, что говорилъ своему отцу и учителямъ измученный ученьемъ несчастный мальчикъ Ліонель: „Я усталъ—очень усталъ, можетъ быть, я и боленъ, не знаю—знаю одно, что я не такой, какъ всѣ мальчики, и это меня смущаетъ. Если бы вы дали мнѣ отдохнуть, хоть немножко, быть можетъ, много стало бы лучше".

Въ самомъ дѣлѣ, та лѣность, разсѣянность и тупость, на которую теперь такъ часто раздаются жалобы учителей, не есть-ли результатъ того многоученія, отъ котораго такъ страдалъ Ліонель? Прежде дѣти такого многоученія не знали; и право въ свои школьные года они были нисколько не глупѣе, чѣмъ наши дѣти. Правда, они не знали всѣхъ тонкостей „гротовскаго" правописанія, но зато разсуждали и мыслили гораздо лучше, чѣмъ теперешніе ученики, посвященные во всѣ мелочи русской грамматики.

Но что особенно важно,—такъ это то, что дѣтямъ стараго времени совсѣмъ неизвѣстна была апатія. Послѣдняя есть воспитанница новѣйшей семейной педагогіи, пренебрег-

шей такъ часто слышимымъ и читаемымъ нами завѣтомъ Евангелія: „Блюдите, да не презрите единаго отъ малыхъ сихъ“. Мы не слѣдуемъ завѣту нашего Спасителя, мы не блюдемъ дѣтей и больше всего не блюдемъ ихъ слабый мозгъ.

Обремененіе ума дѣтей дошкольнаго возраста мы считаемъ особенно большимъ и пагубнымъ зломъ. По нашему глубокому убѣжденію, программа для поступающихъ въ первый классъ гимназіи должна быть ясно и точно опредѣлена; и учителя, какъ бы ни былъ великъ наплывъ учащихся, не должны повышать своихъ требованій. Можно экзаменовать и строго, но непремѣнно въ предѣлахъ программы. Отъ такой постановки дѣла выиграютъ какъ ученики, такъ и учителя. Первыхъ родители не будутъ обременять непосильной работой: вторые будутъ имѣть дѣло съ учениками, знающими мало, но основательно.

IV.

Приготовительные классы.

Петербургскіе педагоги въ своихъ общихъ собраніяхъ высказались за необходимость устройства „особыхъ приготовительныхъ классовъ или начальныхъ училищъ, гдѣ раціонально и методично, благодаря особо подготовленнымъ къ тому учителямъ, происходило бы обученіе грамотности для поступленія въ гимназію или другое среднеучебное заведеніе“. По поводу этого одна петербургская газета замѣтила, что такое новое дѣленіе школы совершенно излишне: „Не проще ли, спрашиваетъ газета, подготовлять дѣтей къ гимназіи въ приготовительныхъ классахъ самихъ гимназій, да раздвинуть стѣны послѣднихъ, имѣя въ виду, что недостаточно подготовленныя къ школѣ дѣти ежегодно сотнями въ нее не попадаютъ“.

Мы не знаемъ, что разумѣетъ газета подъ „раздвиженіемъ стѣнъ“ гимназій. Если она имѣетъ въ виду увеличеніе числа учениковъ въ каждомъ классѣ, то такому желанію никакъ нельзя сочувствовать. Многолюдность классовъ, какъ мы имѣли уже случай сказать, есть великое зло нашей средней школы. Зло это можетъ быть уничтожено только или открытіемъ новыхъ гимназій или же дѣленіемъ каждаго многолюднаго класса на группы.

Взглядъ петербургской газеты на устройство приготовительныхъ классовъ при гимназіяхъ едва-ли кто рѣшится оспаривать. Прежде приготовительные классы существовали чуть-ли не при каждой гимназіи. Затѣмъ они были уничтожены;

это уничтоженіе привело къ печальнымъ послѣдствіямъ. Не говоря уже о томъ, что домашняя подготовка въ большинствѣ случаевъ хуже подготовки школьной, особенно въ смыслѣ систематичности занятій,—она имѣетъ еще то неудобство, что отличается крайнимъ разнообразіемъ. Учителямъ гимназій, экзаменующимъ дѣтей, приходится не только сообразоваться съ программой, но и приспособляться къ тѣмъ пріемамъ, къ которымъ дѣти пріучены своими домашними учителями. А такъ какъ достичь этого очень трудно, то знанія учениковъ оцѣниваются часто ошибочно. Способный и хорошо подготовленный мальчикъ получаетъ иногда отказъ, а малоспособный и плохо подготовленный поступаетъ въ гимназію. При существованіи приготовительныхъ классовъ такой ошибки не можетъ быть. Въ теченіе года умственное дарованіе, прилежаніе и знаніе ученика обозначатся довольно ясно и опредѣленно.

Въ 1888 году директора всѣхъ трехъ казанскихъ классическихъ гимназій обратились въ городскую думу съ предложеніемъ объ открытіи при гимназіяхъ приготовительныхъ классовъ на средства городского общества. По поводу этого предложенія директоровъ бывшій попечитель казанскаго учебнаго округа П. Д. Шестаковъ напечаталъ въ „Волжскомъ Вѣстникѣ“ статью, въ которой говорилъ между прочимъ слѣдующее: „На основаніи многолѣтнихъ и тщательныхъ наблюденій мы признавали и признаемъ приготовительные классы при гимназіяхъ и прогимназіяхъ за самое полезное учрежденіе, которое и облегчало недостаточныхъ родителей, давая имъ возможность, за сравнительно небольшую плату, приготовить сына въ гимназію, и доставляло гимназіямъ основательно подготовленныхъ къ первому классу учениковъ, которые своими успѣхами выдѣлялись изъ остальной массы и въ слѣдующихъ гимназическихъ классахъ“. Въ большинствѣ, поступавшіе въ гимназію изъ домашняго приготовленія, значительно уступали въ познаніяхъ и развитіи ученикамъ приготовительнаго класса“. „Мы много знали примѣровъ, что родители съ хорошими средствами проводили своихъ сыновей чрезъ приготовительный

классъ, видя, что дѣти въ этомъ классѣ пріучаются къ порядку, вниманію, дисциплинѣ, что прошедшіе чрезъ приготовительный классъ идутъ большею частью впереди получившихъ домашнюю подготовку". „Поэтому не только для пользы недостаточныхъ родителей и дѣтей, но и для пользы самихъ гимназій желательно, чтобы приготовительные классы устроились снова при всѣхъ гимназіяхъ и прогимназіяхъ, а также были открыты и при реальныхъ училищахъ".

Помѣщая статью Шестакова, стоявшаго въ то время уже „внѣ педагогической іерархіи" и „подававшаго свой голосъ въ виду важнаго жизненнаго значенія поднимаемаго въ думѣ вопроса",—редакція выражала надежду, что „представители города Казани съ должнымъ вниманіемъ отнесутся къ вѣскому и авторитетному слову бывшаго казанскаго попечителя, заслуженно пользующагося репутаціей замѣчательнаго педагога, и выскажутся за открытіе приготовительныхъ классовъ".

Къ сожалѣнію, предложенію директоровъ казанскихъ гимназій не суждено было осуществиться. Для того, чтобы открытіе приготовительныхъ классовъ при всѣхъ гимназіяхъ, прогимназіяхъ и реальныхъ училищахъ осуществилось на дѣлѣ, нужно, чтобы эти классы были поставлены на ряду съ другими классами и на содержаніе ихъ были ассигнованы особыя суммы.

V.

Подготовка учителей.

Въ началѣ текущаго года министромъ народнаго просвѣщенія былъ поднятъ вопросъ о подготовкѣ учителей среднеучебныхъ заведеній. Министерство предложило попечителямъ учебныхъ округовъ обсудить вопросъ объ улучшеніи способовъ подготовленія учителей. Попечители различныхъ округовъ предложили различные способы подготовки. Какой изъ этихъ способовъ министерство найдетъ лучшимъ, пока неизвѣстно. Важно уже то, что принципіально вопросъ, значеніе котораго до сихъ поръ еще не вполнѣ сознается, рѣшенъ въ положительномъ смыслѣ; и можно надѣяться, что скоро средняя школа избавится отъ многихъ ненормальностей, тѣсно связанныхъ съ неподготовленностью и неопытностью начинающихъ учителей.

Наша начальная школа и городскія училища въ данномъ случаѣ находятся въ болѣе благопріятныхъ условіяхъ. Начальные и городскіе учителя и учительницы получаютъ спеціальную подготовку для своей дѣятельности: учителя—въ учительскихъ семинаріяхъ и институтахъ, учительницы—въ педагогическихъ классахъ женскихъ гимназій. Тѣмъ и другимъ преподается педагогика, дидактика и методика различныхъ предметовъ; тѣ и другія даютъ практическіе и пробные уроки или въ начальныхъ школахъ или въ приготовительныхъ классахъ. Явившись въ школу, начальный и городской учитель и учительница имѣютъ уже нѣкоторую опытность. На урокѣ они не теряются и не путаются и вслѣдствіе этого сразу же пріобрѣтаютъ авторитетъ въ глазахъ учениковъ.

Совсѣмъ не то въ нашей средней школѣ. Преподавателями въ нее назначаются окончившіе курсъ на историко-филологическомъ или физико-математическомъ факультетѣ. Вся ихъ подготовка заключается въ спеціальномъ изученіи своего предмета. О томъ, какъ этотъ предметъ преподавать въ средней школѣ, имъ никто не говорилъ. Тотъ способъ, которымъ обыкновенно преподаютъ профессора, совершенно непримѣнимъ въ средней школѣ. Окончившему курсъ студенту приходится самому открывать и создавать методъ преподаванія.

Едва-ли нужно говорить о томъ, сколькихъ волненій, нравственныхъ страданій стоитъ учителю это изобрѣтеніе „собственной методы". И при всемъ томъ—цѣлый рядъ ошибокъ, вредно отражающихся на умственномъ развитіи, знаніи и характерѣ учениковъ. Если бы каждый изъ учителей искренно изобразилъ всѣ тѣ дидактическія и методическія ошибки, которыя онъ дѣлалъ въ началѣ своего учительства, то получилась бы картина весьма поучительная. Въ настоящее время передъ нами лежитъ одна изъ такихъ исповѣдей, и вотъ что читаемъ мы въ ней:

„Всѣ мы выходили изъ университета безъ всякой практической подготовки къ учительству; всѣ мы были чистыми автодидактами—сами должны были учиться тому, какъ учить. Хотя мнѣ во время моего студенчества, въ продолженіе всѣхъ четырехъ вакацій, и приходилось учить или репетировать, но эта преподавательская практика была далеко недостаточна, чтобы сдѣлаться хорошимъ гимназическимъ учителемъ. Иное дѣло учить одного и учить цѣлый классъ"...

„На первыхъ урокахъ случалось, что объяснишь ученикамъ синтаксическое правило, придерживаясь учебника, или дашь вопросъ—и видишь по отвѣтамъ учениковъ, что они плохо поняли объясненіе или вопросъ. Идешь послѣ урока домой и спрашиваешь самъ себя: отчего ученики не умѣли толково повторить моего объясненія, не могли отвѣтить на мой вопросъ? Оттого ли, что ученики мало развиты, или оттого, что я самъ объяснилъ дурно, малопонятно, что не умѣлъ

поставить вопросовъ какъ слѣдуетъ? Думаешь, думаешь, справишься, придя домой, съ разными нѣмецкими учебниками,—и большею частью приходишь къ тяжелому для своего самолюбія сознанію, что самъ виноватъ; что далъ ученикамъ запутанное, темное объясненіе; что ставилъ въ классѣ вопросы неясно, невѣрно. Это заключеніе самообличительнаго свойства подтверждалось на слѣдующемъ урокѣ въ томъ же классѣ..

„Къ тому же неутѣшительному и пелестному для себя выводу приходилъ я на первыхъ порахъ и въ вопросахъ дисциплины. По молодости и горячности я былъ крайне нетерпѣливъ: раскричусь, бывало, на учениковъ, въ случаѣ ихъ невниманія или дурнаго сидѣнія въ классѣ, ногами топаю, изъ класса выгоню, а дисциплина отъ того не улучшается, и въ первые дни чуть не каждый урокъ приходилось кричать до надрыва груди.

„Даже выставка ученикамъ отмѣтокъ за успѣхи, оказывалось, требуетъ не только строгой обдуманности, но и знанія натуры ученика. Поставишь сгоряча дурную отмѣтку за первый неудовлетворительный отвѣтъ,—видишь: ученикъ крайне встревоженъ. Думаешь: „Ничего, это послужитъ ему урокомъ, въ другой разъ не посмѣетъ явиться не приготовленнымъ“. На дѣлѣ выходитъ иное. Спрашиваешь въ слѣдующій разъ того же ученика—онъ отвѣчаетъ вяло, видимо неохотно, и приходится опять ставить ему дурную отмѣтку. Справишься у другихъ преподавателей: оказывается, что у нихъ ученикъ этотъ учится хорошо, и признаютъ его даровитымъ, усерднымъ и энергичнымъ, только слишкомъ, можетъ быть, самолюбивымъ. И задумаешься: не испортилъ ли я дѣло, поставивъ ему съ перваго раза дурную отмѣтку? Не слѣдовало ли не горячиться, а дать ему время одуматься, приготовить? Перемѣнилъ тактику съ этимъ ученикомъ, ободрилъ его,—смотрю, дѣло пошло иначе; онъ сталъ заниматься охотливѣе и оказывать весьма хорошіе успѣхи“.

„На каждомъ шагу затрудненія. На каждомъ шагу чувствуется недостатокъ опытности“. [1]).

Авторъ этой педагогической исповѣди былъ выдающійся педагогъ; онъ отличался какъ богатыми духовными дарованіями, такъ и широкимъ общимъ и педагогическимъ образованіемъ; поэтому онъ скоро сознавалъ свои ошибки. Лица заурядныя имѣютъ всегда склонность обвинять болѣе другихъ, чѣмъ себя; своихъ промаховъ и недостатковъ они не только не сознаютъ и не освобождаются отъ нихъ, а напротивъ всегда оправдываютъ ихъ и потому совершенствуются въ нихъ. И вотъ для такихъ то лицъ спеціальная педагогическая подготовка въ особенности необходима.

Въ какой бы формѣ ни осуществилась мысль о подготовленіи преподавателей, въ формѣ ли одного или немногихъ центральныхъ учрежденій для всей Имперіи, или по округамъ въ видѣ особыхъ семинарій или курсовъ самостоятельныхъ, или при существующихъ учебныхъ заведеніяхъ,—желательно, чтобы эта подготовка не носила узко-практическій характеръ. Не надо забывать, что учитель среднеучебнаго заведенія долженъ быть въ то же время и воспитатель. Знанія методическихъ пріемовъ для него еще недостаточно. Онъ долженъ любить и знать дѣтей. Гдѣ нѣтъ любви къ дѣтямъ и пониманія ихъ духовной природы, тамъ не помогутъ никакія методики и дидактики. Можно сказать даже больше: узкій, безсердечный методистъ несравненно хуже самаго неопытнаго, но любящаго дѣтей учителя. Узкій методистъ—это ремесленникъ въ самомъ худшемъ значеніи этого слова. Отличительной чертой его служитъ пренебрежительное отношеніе къ знанію и научному образованію. Это послѣднее у него замѣняется простой выучкой или техникой. Отсюда—то ихъ преподаваніе, будучи хорошимъ, а иногда даже эффектнымъ съ внѣшней стороны, съ внутренней стороны отличается пустотою и поверхностностью. Вотъ почему нѣкоторые даже изъ нѣмецкихъ педагоговъ от-

---

[1]) Шестаковъ П. Д. Первый годъ моей учительской службы. Казань 1889 г.

носятся крайне несочувственно къ спеціально-педагогической подготовкѣ учителей среднеучебныхъ заведеній: они опасаются того, чтобы эта подготовка не обратилась въ педагогическое ремесло и чтобы учителей научно-образованныхъ не замѣнили учителя-ремесленники, которыхъ въ Германіи особенно много среди начальныхъ учителей. По свидѣтельству извѣстнаго нѣмецкаго педагога Келльнера, эти учителя, по выходѣ изъ учительскихъ семинарій, гдѣ они „постоянно слышатъ о методѣ, и безъ поклоненія этой богинѣ не смѣютъ сдѣлать шага впередъ“, - „остаются вѣрными этому поклоненію, постоянно возятся съ методой, только и говорятъ и думаютъ, что о ней“. И не смотря на все это, „охотники за методами“ не могутъ подняться выше жалкой посредственности. „Они, говоритъ Келльнеръ, странствуютъ изъ школы въ школу, посѣщаютъ разные уроки, съ трепетомъ разсматриваютъ тетради, разспрашиваютъ постоянно о методахъ и особенно принятыхъ руководствахъ и стремятся такими мелочными поисками открыть методу, которая предъявляла бы наименьшія требованія къ ихъ драгоцѣнной особѣ, но которая дѣйствовала бы съ полнымъ и несомнѣннымъ успѣхомъ. Такіе ищейки—люди, лишенные истиннаго учительскаго вдохновенія, но желающіе закрыть свою внутреннюю пустоту внѣшнимъ блескомъ. Для нихъ важнѣе всего руководство и программы“.

Будемъ надѣяться, что изъ будущихъ русскихъ педагогическихъ семинарій будутъ выходить не „ищейки-учителя“, лишенные истиннаго учительскаго вдохновенія, а „мыслящіе художники своего дѣла“, способные вдохновляться живымъ научнымъ знаніемъ и разумнымъ школьнымъ преподаваніемъ.

VI.

Балловая система.

По сообщенію московскихъ газетъ, въ засѣданіяхъ комиссіи, разрабатывающей при московскомъ учебномъ округѣ вопросъ о реформѣ средней школы, вызвало большіе споры разсужденіе о постановкѣ балловъ. Комиссія постановила ходатайствовать въ министерствѣ народнаго просвѣщенія или объ отмѣнѣ постановки балловъ или о нѣкоторомъ смягченіи отрицательныхъ сторонъ этого обычая.

Въ жизни нашей средней школы баллъ въ настоящее время является какимъ-то фетишемъ. Какъ возникъ и утвердился въ школѣ балловый фетишизмъ, сказать трудно. Мы думаемъ, много содѣйствовалъ этому весь строй нашей школы. Школа нашла въ баллѣ средство, которымъ можно, по крайней мѣрѣ, если не возбудить любовь къ знанію, то хотя нѣкоторыхъ учениковъ заставить учиться. Но чтобы баллъ имѣлъ столь магическое дѣйствіе, нужно, чтобы онъ представлялъ изъ себя нѣчто величественное и въ то же время таинственное. И школа всѣ силы употребила на то, чтобы возвести его на такую высоту. Въ числѣ вопросовъ, которые обсуждаются въ педагогическихъ совѣтахъ учебныхъ заведеній, вопросъ о баллѣ занимаетъ первенствующее мѣсто. Баллу учитель иногда довѣряетъ болѣе, чѣмъ своему собственному впечатлѣнію. Онъ глубоко убѣжденъ въ подобныхъ случаяхъ, что вывести „четвертной“ или „годовой“ баллъ „съ математической точностью“—это значитъ оцѣнить ученика по справедливости.

Не удивительно послѣ этого, что ученики такъ боятся и такъ благоговѣютъ предъ балломъ. Можно безъ преувеличенія сказать, что въ современной школѣ предъ балломъ блѣднѣетъ все. И дѣйствительно, власть его удивительна. Авторитетъ учителя, который такъ высоко ставился въ старинной школѣ, въ современной школѣ ослабѣлъ и уступилъ свое мѣсто баллу. Случается, что ученикъ съ спокойной душой выслушиваетъ замѣчанія и выговоръ учителя; очень легко относится къ наказанію и угрозамъ воспитателя; но балла этотъ же ученикъ боится, и единица вызываетъ у него слезы.

Раздѣляя принципіально взглядъ московскихъ педагоговъ и отъ всей души желая, чтобы балловый фетишизмъ исчезъ изъ школы по возможности скорѣе, мы тѣмъ не менѣе думаемъ, что въ настоящее время сужденіе объ отмѣнѣ балловъ пока еще преждевременно. Сужденіе это можетъ быть только тогда, когда ясно опредѣлится духъ и характеръ новой школы. Московскіе педагоги, впрочемъ повидимому и сами не надѣятся на то, чтобы ихъ мысль объ отмѣнѣ балловъ осуществилась на дѣлѣ; поэтому они заранѣе соглашаются хотя бы только на „нѣкоторое смягченіе отрицательныхъ сторонъ этого обычая“.

Мы не знаемъ, какія отрицательныя стороны балловой системы московскіе педагоги желали бы смягчить. Мы съ своей стороны думаемъ, что причина самихъ-то отрицательныхъ сторонъ заключается не столько въ самомъ баллѣ, сколько въ неправильномъ взглядѣ на него и ложномъ отношеніи къ нему. Если бы баллъ былъ отмѣненъ и замѣненъ какой нибудь другой аттестаціей, въ родѣ того, какъ „удовлетворительно“ и „неудовлетворительно“, то сущность дѣла отъ этого нисколько не измѣнилась бы, и школа нисколько бы отъ этого не выиграла.

Главный недостатокъ балловой системы въ средней школѣ заключается въ томъ, что она умаляетъ личность учителя и стѣсняетъ его учебно-воспитательную дѣятельность. И замѣчательно—въ начальной школѣ, гдѣ личность и авторитетъ

учителя стоятъ высоко, баллъ совсѣмъ не играетъ той несоотвѣтствующей ему роли, какую онъ играетъ теперь въ средней школѣ. Не игралъ такой роли баллъ и въ старинной средней школѣ.

Недавно въ одну изъ петербургскихъ газетъ какой то столичный педагогъ прислалъ письмо, въ которомъ съ поразительной реальностью изобразилъ непормальность такъ называемыхъ „четвертныхъ выводовъ". Высчитавъ предварительно, что въ гимназіи съ 45 учениками въ классѣ преподаватель каждую четверть долженъ поставить почти полторы тысячи балловъ, педагогъ продолжаетъ: „Не трудно понять, сколько времени нужно на то, чтобы мало-мальски осмысленно поставить эту уйму балловъ, долженствующихъ выразить выводы умственнаго и нравственнаго порядка. И вотъ педагогъ, занятый до послѣдней степени, вѣчно спѣшащій, усталый, а временами и раздраженный, ставитъ эти баллы въ послѣдніе два-три дня каждой четверти урывками, отнимая у себя и этотъ небольшой отдыхъ или-же, въ крайнемъ случаѣ, въ послѣдній часъ передъ самымъ педагогическимъ совѣтомъ, обсуждая имъ результаты каждой четверти года. Нужно ли говорить, какой „смыслъ" можетъ заключаться въ подобныхъ баллахъ, какой полной нивеллировкѣ подвергается при этомъ индивидуальность учащихся отъ такой оцѣнки ихъ нравственнаго и умственнаго облика".

Со „смысломъ" четвертныхъ балловъ пожалуй и можно было бы примириться, если бы на баллъ смотрѣли иначе, чѣмъ смотритъ теперь школа и семья. На основаніи балловъ, выставленныхъ иногда „урывками", теперь дѣлается общее заключеніе объ успѣхахъ, прилежаніи и вниманіи ученика. Во всѣхъ этихъ заключеніяхъ—a priori признается, что баллъ есть точный показатель знанія, вниманія и прилежанія ученика, между тѣмъ какъ эта „точная" оцѣнка бываетъ нерѣдко не вѣрна и причиняетъ ученику рядъ нравственныхъ страданій. Дома его ожидаютъ упреки, угрозы и даже наказанія. Въ самомъ дѣлѣ, кто изъ преподавателей рѣшится утверждать,

что онъ на основаніи нѣсколькихъ торопливыхъ вопросовъ и такихъ же отвѣтовъ безошибочно оцѣнилъ успѣхи, вниманіе и прилежаніе ученика?

Коль скоро баллъ является „условной формой характеристики ученика“, онъ долженъ ставиться съ большой осторожностью; и особенно осторожно должно ставить неудовлетворительный баллъ. Плохой отвѣтъ далеко не всегда свидѣтельствуетъ о лѣности и неспособности ученика. Въ жизни школьника, какъ и взрослаго человѣка, бываетъ много обстоятельствъ, которыя такъ или иначе отражаются на его умственномъ и вообще душевномъ настроеніи. Физическое и духовное утомленіе, огорченіе, робость, застѣнчивость—все это ученикъ испытываетъ часто, и все это школой обыкновенно игнорируется.

Помимо всѣхъ подобныхъ ненормальныхъ явленій, дурно вліяющихъ на отвѣтъ ученика, часто случается и такъ, что ученикъ, а иногда и цѣлый классъ, не въ состояніи былъ понять и усвоить объясненій преподавателя. Особенно нужно имѣть это въ виду преподавателямъ младшихъ классовъ, гдѣ количество неудовлетворительныхъ балловъ теперь бываетъ иногда поразительно велико. По нашему мнѣнію, неудовлетворительный баллъ, дѣйствующій на ученика угнетающе, учитель долженъ ставить только тогда, когда онъ рядомъ фактовъ убѣдился въ неисправимой лѣни или полной неспособности ученика.

И вотъ такому то серьезному педагогическому отношенію къ баллу очень много вредятъ срочные четвертные выводы. Въ небольшихъ классахъ они не стѣсняютъ учителя и могутъ сохраняться, зато въ классахъ многолюдныхъ они должны быть отмѣнены и замѣнены полугодовыми. Въ четверть учебнаго года (2 мѣсяца) учитель при двухъ или трехъ недѣльныхъ урокахъ можетъ переспросить каждаго изъ 50 или 60 учениковъ по нѣскольку разъ только въ томъ случаѣ, если онъ весь урокъ употребляетъ на спрашиванье, и вмѣсто объ-

ясненія и разучиванія урока, ограничивается лаконическимъ „до сихъ“.

Въ современной средней школѣ такіе преподаватели, смѣемъ думать, рѣдки; и потому выставленіемъ срочныхъ четвертныхъ балловъ тяготится большая часть учителей. Намъ понятно отсюда, почему вопросъ о балловой системѣ вызвалъ среди московскихъ преподавателей „особенно оживленный разговоръ“.

VII.

Періодическая печать объ учебной реформѣ.

Русская періодическая печать относится съ живымъ интересомъ къ предполагаемой реформѣ средней школы. На столбцахъ столичныхъ и провинціальныхъ газетъ высказываются самые разнообразные проекты преобразованія школы. При этомъ чуть-ли не въ каждомъ проектѣ выражается желаніе видѣть въ гимназической программѣ тотъ или другой новый учебный предметъ. Одинъ предлагаетъ введеніе въ курсъ средней школы философіи, другой считаетъ важнымъ изученіе психологіи, третій настаиваетъ на необходимости изученія зоологіи, ботаники и минералогіи, четвертый рекомендуетъ изученіе анатоміи и физіологіи, пятый совѣтуетъ расширить программу космографіи и такъ далѣе и такъ далѣе. Къ изучаемымъ въ гимназіи иностраннымъ языкамъ многіе желали бы присоединить изученіе языка англійскаго; а къ теоріи и исторіи русской словесности—изученіе исторіи иностранной литературы.

Лица, настаивающія на расширеніи программы средней школы, разсуждаютъ теоретически. Личность ученика, которая прежде всего должна быть принята во вниманіе, для нихъ какъ будто не существуетъ. Они воображаютъ, что голова ученика какое-то складочное мѣсто, въ которое можно помѣстить что угодно. Если бы составители проектовъ сколько нибудь вникли въ психологію дѣтскаго возраста, они не стали бы увлекаться энциклопедичностью программъ. Нормаль-

ное развитіе ума человѣка состоитъ въ его активной дѣятельности или, какъ говорятъ, въ умственной продуктивности. Слишкомъ большое количество знаній не только не способствуетъ развитію ума, а напротивъ, тормозитъ и задерживаетъ это развитіе. Про знаменитаго французскаго историка Мишле разсказывается въ его біографіяхъ, что онъ, увлекшись пріобрѣтеніемъ знаній, все свободное отъ лекцій время посвящалъ чтенію. Въ результатѣ получилось то, что онъ въ тридцать лѣтъ испытывалъ страшное мозговое утомленіе, выражавшееся въ постоянныхъ головныхъ боляхъ. Шестинедѣльное пребываніе въ полномъ умственномъ покоѣ не привело къ замѣтному облегченію. Тогда Мишле рѣшилъ не читать больше слишкомъ много книгъ, а свободное время онъ сталъ употреблять на писаніе сочиненій. Такой перемѣной умственной дѣятельности Мишле совершенно излѣчился отъ мучительныхъ головныхъ болей. И всякій человѣкъ по личному опыту знаетъ, что онъ гораздо скорѣе и сильнѣе утомляется тогда, когда читаетъ, а не тогда, когда размышляетъ.

Умъ дѣтей и юношей, какъ умъ еще неокрѣпшій, утомляется еще скорѣе; поэтому обремененіе ихъ головъ чрезмѣрнымъ количествомъ знаній и вызываетъ то переутомленіе, о которомъ теперь такъ много пишутъ и говорятъ. Ученику современной средней школы, можно безъ преувеличенія сказать, совсѣмъ не остается времени думать. Все почти время у него уходитъ на пріобрѣтеніе знаній. У него работаетъ, строго говоря, не умъ, а память, и память большею частью механическая. Знаніе, которымъ „обогащается“ умъ ученика, представляетъ въ сущности сырой непереработанный матеріалъ, который такъ же тяготитъ мозгъ, какъ непереваренная пища тяготитъ желудокъ.

Программа средней школы не только не должна быть расширена, а напротивъ—сокращена и облегчена. Сокращеніе это мы понимаемъ не въ смыслѣ замѣны научнаго знанія знаніемъ поверхностнымъ, а въ смыслѣ освобожденія программъ всѣхъ учебныхъ предметовъ отъ ненужныхъ и только

обременительныхъ для памяти подробностей. Единственный предметъ, который желательно было бы видѣть въ программѣ средней школы, это—ознакомленіе учащихся съ строеніемъ человѣческаго тѣла, поскольку это нужно для сохраненія здоровья и пониманія гигіены.

Въ женскихъ гимназіяхъ программы по всѣмъ предметамъ должны быть сокращены такъ же, какъ и въ мужскихъ гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ. Но изученіе одного изъ живыхъ иностранныхъ языковъ должно быть обязательнымъ. Въ наше время, время общенароднаго культурнаго единенія, знаніе какого-нибудь наиболѣе употребительнаго иностраннаго языка является не роскошью, а необходимостью. Образованіе, лишенное знанія живого иностраннаго языка, есть образованіе неполное; и ни о чемъ не приходится такъ часто жалѣть нѣкоторымъ бывшимъ воспитанницамъ гимназій, какъ о томъ, что онѣ не могутъ читать и объясняться ни на одномъ иностранномъ языкѣ. Воспитанницы институтовъ въ этомъ отношеніи счастливѣе.

Особая плата за обученіе иностраннымъ языкамъ, само собой понятно, должна быть отмѣнена.

VIII.

Отечественный и иностранные языки.

Если бы насъ спросили, въ чемъ наиболѣе замѣтно проявляется слабая сторона нашей средней школы, мы нисколько не колеблясь отвѣтили бы: въ слишкомъ большомъ процентѣ малоуспѣвающихъ учениковъ. Изъ количества воспитанниковъ, поступающихъ въ первый классъ, до послѣдняго класса доходитъ безъ задержки только небольшая часть. На одномъ изъ совѣщаній петербургскихъ педагоговъ указывалось между прочимъ, на основаніи статистическихъ данныхъ, что изъ 60—70 поступающихъ въ гимназію лишь одинъ или двое оканчиваютъ курсъ черезъ восемь лѣтъ, не оставаясь нигдѣ на повторительный курсъ; при этомъ оканчивающихъ курсъ бываетъ менѣе половины указаннаго числа поступившихъ, а въ первое послѣ Толстовской реформы время бывало и менѣе $^1/_5$—$^1/_8$ части.

Лица, смотрящія на нашу среднюю, особенно классическую, школу, какъ на школу для „избранныхъ" умовъ, объясняютъ малоуспѣшность учащихся ихъ малоспособностью. Въ такомъ взглядѣ есть маленькая доля правды. Какъ бы учебное дѣло ни было поставлено правильно, среди учениковъ всегда найдутся слабые, не могущіе итти въ уровень съ большинствомъ. Но въ нашей средней школѣ малоуспѣвающіе составляютъ не меньшинство, а большинство; они являются, такимъ образомъ, не какъ исключеніе, а какъ общее правило.

Объяснить такое положеніе дѣла малоспособностью учениковъ нельзя. Въ числѣ неуспѣвающихъ мы нерѣдко можемъ видѣть и учениковъ съ хорошими способностями. Предпола-

гать, что способные, но неуспѣвающіе ученики лѣнятся, едва-ли можно. Большая часть дѣтей поступаетъ въ среднюю школу съ искреннимъ желаніемъ учиться, но учится безплодно. Приглашаемые на помощь дѣтямъ репетиторы, которые теперь вошли ужъ въ обычай, мало помогаютъ дѣлу: успѣхи репетируемыхъ дѣтей бываютъ большею частью слабы.

Причины такого печальнаго явленія въ средней школѣ многочисленны; всѣ эти причины предусмотрѣть и предотвратить невозможно. Но между этими причинами есть и такія, которыя легко можно устранить. Къ числу такихъ причинъ мы относимъ распредѣленіе учебнаго матеріала по классамъ.

Основные элементы всѣхъ учебныхъ предметовъ гимназическаго курса проходятся, какъ извѣстно, въ первыхъ четырехъ классахъ. Дальнѣйшее изученіе того или другого предмета находится въ зависимости отъ степени усвоенія основныхъ элементовъ. Если послѣдніе усвоены ученикомъ ясно, отчетливо, то успѣхи его въ старшихъ классахъ гарантированы. Прошедшіе успѣшно первые четыре класса обыкновенно очень рѣдко остаются въ какомъ-нибудь изъ послѣднихъ четырехъ классовъ. Но такихъ счастливцевъ въ нашихъ гимназіяхъ немного. Первые четыре класса являются своего рода чистилищемъ, чрезъ которое безъ затрудненія проходитъ меньшинство. Очевидно, большей части учащихся усвоеніе основныхъ элементовъ каждаго учебнаго предмета не дается.

Наибольшій процентъ неуспѣвающихъ бываетъ обыкновенно по отечественному и классическимъ языкамъ. Зависитъ это отъ того, что упомянутые учебные предметы распредѣлены хуже, чѣмъ другіе. Обращая вниманіе на число учебныхъ часовъ по русскому языку и классическимъ языкамъ въ первыхъ четырехъ классахъ, мы видимъ, что на русскій вмѣстѣ съ древнимъ церковно-славянскимъ языкомъ назначено 16 уроковъ; на латинскій языкъ—22; на греческій, преподаваніе котораго начинается съ третьяго класса,—9 уроковъ.

Какъ видимъ, на изученіе латинскаго языка въ первыхъ четырехъ классахъ отведено гораздо больше учебныхъ часовъ,

чѣмъ на изученіе родного языка. Поэтому изученіе грамматики латинскаго языка должно итти впереди изученія грамматики русскаго языка. Въ объяснительной запискѣ къ программамъ гимназій отчасти предусмотрѣно такое неудобство. „Преподаватель русскаго языка“, читаемъ мы здѣсь, „долженъ входить въ соглашеніе съ учителемъ латинскаго языка и располагать учебный матеріалъ класса по возможности сообразно съ тѣмъ, что требуется для курса латинскаго языка“.

Изученіе грамматики латинскаго языка не можетъ и не должно итти параллельно съ изученіемъ грамматики родного языка. Вполнѣ осмысленное усвоеніе учащимися грамматики латинскаго языка возможно только въ томъ случаѣ, если русская грамматика будетъ пройдена раньше по крайней мѣрѣ года на два. Въ самомъ дѣлѣ, чтобы сдѣлать переводъ съ латинскаго на русскій и съ русскаго на латинскій, ученикъ долженъ ясно и отчетливо знать не только этимологію родного языка, но и основныя правила синтаксиса. Въ объяснительной запискѣ это тоже предвидѣно: „Проходя курсъ русской грамматики въ I и II классахъ“, говорится здѣсь, „преподаватель долженъ имѣть въ виду необходимость знанія учениками нѣкоторыхъ синтаксическихъ правилъ для успѣшнаго прохожденія латинскаго языка“.

Но одного сообщенія синтаксическихъ правилъ еще недостаточно. Ученикъ можетъ отлично запомнить правила, а въ разборѣ и переводѣ онъ всетаки будетъ путаться. Усвоеніе простого предложенія, т. е. умѣнья безошибочно различать его главные и всѣ второстепенные члены дѣтямъ дается очень трудно; достичь такого усвоенія можно только продолжительнымъ упражненіемъ въ синтаксическомъ и этимологическомъ разборѣ.

Въ настоящее время, когда въ I классѣ программой требуется пройти всю этимологію въ размѣрѣ учебника Смирновскаго, останавливаться на синтаксическомъ разборѣ нельзя. Учитель волей-неволей долженъ, вопреки всѣмъ правиламъ дидактики, торопиться и сводить изученіе родного языка почти

исключительно на изученіе грамматики. На упражненіе въ русскомъ чтеніи, на пересказъ и переложеніе прочитаннаго, на синтаксическій и этимологическій разборъ—словомъ на все то, что особенно хорошо помогаетъ усвоенію родного языка, не остается времени.

Смутное представленіе о членахъ простого предложенія и сбивчивое понятіе о многочисленныхъ правилахъ этимологіи отражается печально и на изученіи латинскаго языка. Послѣдній является для дѣтей поистинѣ камнемъ преткновенія. Переводъ съ латинскаго на русскій и съ русскаго на латинскій самыхъ простыхъ фразъ затрудняетъ даже весьма даровитыхъ учениковъ.

Грамматическій матеріалъ по русскому языку, изучаемый теперь въ I классѣ, долженъ быть непремѣнно разбитъ на два года. Въ первомъ классѣ ученикъ долженъ основательно изучить простое предложеніе и главнѣйшія правила этимологіи. Такъ называемыя „исключенія изъ общаго правила", которыхъ такъ много въ каждой части рѣчи, должны сообщаться только во второмъ классѣ, когда дѣти укрѣпятся въ знаніи основныхъ правилъ. Во второмъ же классѣ ученики должны быть ознакомлены и съ составомъ сложнаго предложенія.

Изученіе латинскаго языка должно быть перенесено на третій классъ; греческаго—на пятый; а изученіе новыхъ языковъ натуральный методъ преподаванія которыхъ не требуетъ большихъ знаній по русской грамматикѣ, можетъ быть начато со второго класса.

Часы, назначавшіеся въ первыхъ двухъ классахъ на изученіе латинскаго языка, и въ третьемъ и четвертомъ—на изученіе греческаго языка, могутъ быть употреблены отчасти на новые языки, а главнымъ образомъ на русскій языкъ, изученіе котораго должно состоять не изъ ученія только грамматики и писанія диктантовъ, а изъ толковаго чтенія и разбора избранныхъ, сообразно съ возрастомъ учениковъ, сочиненій и отрывковъ изъ лучшихъ отечественныхъ писателей и писанія соотвѣтствующихъ опять-таки возрасту учащихся переложеній и сочиненій.

Правда, при такомъ распредѣленіи учебнаго времени, число уроковъ классическихъ языковъ сократится, а число часовъ по русскому языку значительно увеличится, но такой порядокъ дѣла намъ представляется вполнѣ нормальнымъ. Средняя школа не должна быть ни латинскою, ни греческою; она должна быть прежде всего *русскою* школою. Основательное знаніе и глубокое пониманіе своего родного языка будетъ служить самымъ вѣрнымъ залогомъ успѣха учениковъ и въ иностранныхъ языкахъ. Понятно отсюда, почему всѣ наши выдающіеся писатели, не исключая и такъ называемыхъ „западниковъ", такъ усердно старались вдохнуть въ русскихъ людей любовь къ родному языку. Припомните хотя бы завѣтъ Тургенева, котораго никто не рѣшится упрекнуть въ квасномъ патріотизмѣ: „Берегите нашъ языкъ, нашъ прекрасный русскій языкъ, этотъ кладъ, это достояніе, переданное намъ нашими предшественниками, въ челѣ которыхъ блистаетъ опять-таки Пушкинъ! Обращайтесь почтительно съ этимъ могущественнымъ орудіемъ; въ рукахъ умѣлыхъ оно въ состояніи совершать чудеса".

И только страстно любя и высоко цѣня свой родной языкъ, наши просвѣщеннѣйшіе писатели, въ родѣ Тургенева, могли такъ глубоко знать и понимать иностранные языки.

Мы искренно убѣждены, что сокращеніе учебныхъ часовъ по классическимъ языкамъ, съ перенесеніемъ латинскаго языка на третій классъ, а греческаго на пятый,—не только не ухудшитъ классическую систему, которую министерство народнаго просвѣщенія желаетъ сохранить, а напротивъ значительно улучшитъ и возвыситъ ее.

Въ реальныхъ училищахъ и женскихъ гимназіяхъ изученіе родного языка должно занимать также первенствующее мѣсто.

IX.

Школьныя помѣщенія.

Среди разнообразныхъ сужденій о недостаткахъ средней школы мы, къ великому удивленію, не слышимъ ни одного голоса о помѣщеніяхъ школъ. Между тѣмъ этотъ вопросъ такъ же важенъ, какъ важенъ вопросъ и о программахъ. Увеличивающіяся годъ отъ году школьныя болѣзни, начиная отъ близорукости и кончая искривленіемъ позвоночника, зависятъ не отъ постановки только учебнаго дѣла, но и отъ ходится ставить вопросъ такъ: лучше ли допустить, чтобы антигигіеничности классныхъ комнатъ.

Между нашими среднеучебными заведеніями очень мало найдемъ такихъ, въ которыхъ помѣщеніе классовъ соотвѣтствовало бы числу учениковъ или ученицъ. Въ послѣднее время жалобы на переполненіе среднеучебныхъ заведеній, особенно женскихъ, учащимися раздаются отовсюду. Въ классныхъ комнатахъ, разсчитанныхъ на 25 или 30 человѣкъ, теперь нерѣдко помѣщается свыше 60 человѣкъ. Въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ есть классы, въ которыхъ не достаетъ даже мѣста для ученическихъ столовъ, такъ что приходится размѣщать на трехмѣстныхъ партахъ по четыре или по пяти человѣкъ.

По требованію гигіены, въ классныхъ комнатахъ должно приходиться воздуха на каждаго учащагося не меньше одной кубической сажени. Въ нашихъ же школахъ одна кубическая сажень приходится зачастую на двухъ или даже на трехъ. Удивительно ли послѣ этого, что порча класснаго воздуха къ концу каждаго урока достигаетъ поразительныхъ размѣровъ?

Всѣ изслѣдователи, занимавшіеся опредѣленіемъ углекислоты въ воздухѣ классныхъ комнатъ, читаемъ мы у Эрисмана въ его учебникѣ по гигіенѣ, нашли, что школьный воздухъ обыкновенно содержитъ количество углекислоты, значительно превышающее норму: 2—4‰ углекислоты, вмѣсто 0.7—1.0‰, представляются обычнымъ явленіемъ; но весьма часто встрѣчается 6—8‰ и болѣе. Содержаніе углекислоты въ школьномъ воздухѣ обнаруживаетъ явную зависимость отъ воздушнаго куба: чѣмъ меньше послѣдній, тѣмъ богаче воздухъ углекислотой. Во время уроковъ замѣчается быстрое и сильное наростаніе углекислоты: съ 1.0‰ въ началѣ перваго урока, содержаніе этого газа въ воздухѣ можетъ дойти до 4—8‰ въ концѣ третьяго урока.

Изъ гигіены профессора Эрисмана, къ сожалѣнію, не видно, какое количество воздуха на каждаго учащагося приходилось въ тѣхъ классныхъ комнатахъ, которыя подвергались изслѣдованіямъ во время уроковъ. Мы думаемъ, что количество углекислоты въ классныхъ комнатахъ во многихъ учебныхъ заведеніяхъ превышаетъ даже 8‰. Врачи учебныхъ заведеній сдѣлали бы въ этомъ отношеніи большую услугу школамъ, если бы тщательно изслѣдовали классный воздухъ во время разныхъ уроковъ.

На учащихся воздухъ, переполненный углекислотой, дѣйствуетъ убійственно. Признаки отравленія организма къ концу послѣднихъ уроковъ бываютъ весьма явственные: учащіеся дѣлаются блѣдны, вялы, сонливы. Нерѣдко замѣчается у многихъ головокруженіе, кровотеченіе носомъ и пр. Нечего уже говорить о вниманіи учащихся. При всемъ своемъ желаніи сосредоточить мысли на объясненіи учителя, они не въ силахъ это сдѣлать; и большая часть учительскихъ объясненій не доходитъ до сознанія учениковъ.

О правильномъ гигіеническомъ сидѣніи учащихся въ чрезмѣрно переполненныхъ классахъ не можетъ быть и рѣчи. Когда за трехмѣстнымъ столомъ сидятъ четверо учащихся, тогда всѣ наставленія учителя чистописанія и рисованія о правильномъ сидѣніи становятся только смѣшны.

Намъ кажется, реформа средней школы, особенно женской, должна начаться со стѣнъ ея. Если не будутъ улучшены гигіеническія условія школы, всѣ попытки поднять успѣхи учащихся путемъ улучшенія программъ и методовъ преподаванія не принесутъ существенной пользы. Какой толкъ будетъ отъ образцовыхъ уроковъ учителя, если у учащихся нѣтъ силъ слушать этотъ образцовый урокъ? Да и въ состояніи ли давать образцовые уроки въ душныхъ комнатахъ учитель? Мы въ этомъ глубоко сомнѣваемся.

X.

Преподаватели.

Недочеты теперешней системы средняго образованія ложатся тяжело не на однихъ только учащихся; отъ нихъ не менѣе страдаютъ и учителя. Между различными должностями, должность преподавателя средней школы въ настоящее время есть одна изъ самыхъ тяжелыхъ и вмѣстѣ неблагодарныхъ должностей. Никого такъ много не бранятъ, ни на кого такъ сильно не злобствуютъ, какъ на преподавателей средней школы. Въ то время, какъ учителя и учительницы начальной школы возбуждаютъ въ обществѣ и печати сочувствіе, конечно вполнѣ заслуженное,—учитель средней школы слышитъ большею частью только осужденіе.

И замѣчательно, порицая учителя средней школы, никто почти не задается даже мыслью о томъ, почему этотъ учитель плохъ. Вѣдь всѣ данныя должны были бы говорить, повидимому, обратное. Всѣ преподаватели средней школы окончили курсъ въ университетѣ, который издавна считался и продолжаетъ считаться самою лучшею школою въ смыслѣ развитія и воспитанія гуманныхъ идей. Куда же дѣвались всѣ эти гуманныя идеи въ учителѣ средней школы? Или можетъ быть факультеты, подготовляющіе учителей, имѣютъ отрицательное вліяніе на своихъ слушателей?

Къ счастью, не такъ страшенъ чортъ, какъ его малюютъ; не такъ ужасны учителя, какъ ихъ изображаютъ. Представле-

ніе о преподавателѣ, какъ о какомъ-то безсердечномъ, суровомъ существѣ, насъ въ сущности нисколько не удивляетъ: оно вполнѣ понятно и психологически естественно. Учитель средней школы есть исполнитель программы,—программы, заключающей въ себѣ цѣлый рядъ недостатковъ и затрудняющей учениковъ. Родительское сердце, сочувствуя тяжелому положенію безплодно трудящихся дѣтей, естественно раздражается. Но для того, чтобы негодовать, нуженъ предметъ негодованія, и предметъ не бездушный только въ родѣ программъ, но предметъ живой, активно дѣйствующій,—якобы „обижающій" дѣтей. Такимъ-то предметомъ и является учитель. Видя слабые успѣхи своихъ дѣтей, большинство родителей переносятъ свое недовольство и раздраженіе на личность учителя: если ученикъ плохо понимаетъ учебный предметъ, то непремѣнно плохъ учитель; если ученикъ получилъ неудовлетворительный баллъ, то значитъ золъ учитель.

Но прежде чѣмъ дѣлать такіе выводы, слѣдовало бы сначала вникнуть въ суть дѣла. Учитель весьма часто, въ силу необходимости, является пассивнымъ дѣятелемъ. Это въ своемъ родѣ „козелъ отпущенія", несущій на себѣ часто чужіе грѣхи. Въ самомъ дѣлѣ, при введеніи нынѣ дѣйствующей системы средней школы, мнѣніе учителя о достоинствахъ и недостаткахъ этой системы не спрашивалось. Ему дано было только предписаніе въ точности исполнять программу. Гимназическая реформа семидесятыхъ годовъ, повидимому, сознательно была направлена къ тому, чтобы сдѣлать среднюю школу вполнѣ независимой отъ личности учителя, „Характерно", говоритъ одинъ изъ самыхъ искреннихъ и глубокихъ знатоковъ средней школы,—„характерно для всей реформы, что личность учителя не играла въ ней никакого значенія: лишь бы человѣкъ обладалъ знаніемъ предмета, правительственнымъ (австрійскимъ) удостовѣреніемъ въ этомъ знаніи—этого было совершенно достаточно, чтобы на двадцать пять лѣтъ поручить ему преподаваніе гдѣ-нибудь въ Калугѣ или Орлѣ. Это—чиновникъ, который не можетъ

не исполнять своего дѣла, потому что за нимъ будетъ надзоръ; а что онъ исполнитъ его удовлетворительно, въ этомъ ручательствомъ служила удовлетворительность (и даже превосходство) данныхъ ему инструкцій. Тактъ его или безтактность въ обращеніи съ учениками, талантъ или неспособность къ преподаванію—объ этомъ при реформѣ не было вопроса [1])".

Послѣдній циркуляръ министра народнаго просвѣщенія, призывающій къ обсужденію программъ средней школы, представляетъ изъ себя явленіе новое и многознаменательное. Преподавателя впервые спросили о томъ, насколько посильны и плодотворны тѣ программы, исполнять которыя онъ долженъ. И къ чести преподавателей, они оправдали довѣріе министерства. Читая газетныя извѣстія о предварительныхъ разсужденіяхъ комиссій, собранныхъ при разныхъ учебныхъ округахъ, мы видимъ, что взгляды преподавателей не заключаютъ въ себѣ и тѣни той рутины и того бездушія, въ которыхъ ихъ всѣхъ поголовно обвиняютъ.

Если принять во вниманіе всѣ тѣ неблагопріятныя условія, среди которыхъ приходится работать учителямъ средней школы, то нужно удивляться не тому, что между преподавателями есть узкіе чиновники, а тому, что между ними есть много такихъ, которые имѣютъ „душу живу".

Матеріальная нужда довершаетъ незавидное положеніе учителя. У насъ очень много говорятъ и пишутъ о переутомленіи учащихся, но молчатъ обыкновенно о переутомленіи учащаго люда, между тѣмъ это переутомленіе—фактъ, который рѣшатся оспаривать развѣ только тѣ, которымъ непонятно даже самое слово „переутомленіе". Пять, а то иногда и шесть ежедневныхъ уроковъ, которые даетъ большинство учителей, требуютъ такого умственнаго и нравственнаго напряженія, которое доводитъ до изнеможенія людей съ самыми крѣпкими нервами, конечно, если эти люди добросовѣстно исполняютъ свою обязанность.

---

[1]) Розановъ, В. В. Сумерки просвѣщенія. Сборникъ статей по вопросамъ образованія. Спб. 1899.

Нормальное число ежедневныхъ уроковъ для учителя мы считаемъ не больше трехъ. Для учителей, преподающихъ языки, особенно русскій, число ежедневныхъ часовъ должно быть еще меньше. Чтеніе письменныхъ ученическихъ работъ, входящее въ обязанность учителей—филологовъ составляетъ трудъ, гораздо болѣе утомительный, чѣмъ даваніе уроковъ. Спросите любого учителя русскаго языка, что онъ предпочелъ бы: дать нѣсколько лишнихъ уроковъ или просидѣть нѣсколько часовъ за исправленіемъ ученическихъ сочиненій. Мы увѣрены, что каждый согласится на первое. Неудивительно послѣ этого, что охотниковъ итти въ учителя русскаго языка съ каждымъ годомъ становится меньше.

Въ одной изъ комиссій, работающихъ надъ вопросомъ о реформѣ средней школы, высказано было мнѣніе, что чтеніе ученическихъ сочиненій лучше всего раздѣлить между всѣми преподавателями. Трудъ учителя русскаго языка чрезъ это, конечно, облегчится, но отъ этого будетъ страдать самое дѣло. При различныхъ взглядахъ на ученическія сочиненія—содержаніе, стиль, грамотность, различные учителя будутъ только сбивать учениковъ съ толку, и школьная безграмотность, на которую такъ часто раздаются теперь жалобы, не только не уменьшится, а напротивъ увеличится.

По нашему мнѣнію, уравненія положенія учителей-филологовъ съ положеніемъ преподавателей другихъ предметовъ можно лучше всего достичь, признавъ чтеніе письменныхъ ученическихъ работъ, особенно сочиненій, за трудъ, равный классной работѣ учителя.

Вопросъ объ улучшеніи матеріальнаго положенія учителей средней школы стоитъ, какъ извѣстно, на очереди. Размѣръ учительскаго жалованья различные округа опредѣлили различно Въ общемъ всѣ проектируемые оклады довольно скромны. Принимая во вниманіе дороговизну квартиръ и всѣхъ вообще жизненныхъ продуктовъ, можно безъ малѣйшаго преувеличенія сказать, что человѣку многосемейному, каковыхъ

большинство между преподавателями, можно жить болѣе или менѣе прилично, безъ крайней нужды, получая не меньше 3000 рублей.

Въ настоящее время многосемейные преподаватели зарабатываютъ, при тридцати недѣльныхъ урокахъ и нѣкоторыхъ другихъ обязанностяхъ въ родѣ класснаго наставничества, тысячи двѣ или двѣ съ половиной. При такомъ жалованьи учитель столичный и провинціальный терпитъ обыкновенно большую нужду. Въ уѣздныхъ городахъ содержаніе обыкновенно дешевле; зато семейному учителю, живущему въ уѣздномъ городѣ, приходится большую часть жалованья отдавать на содержаніе дѣтей, обучающихся обыкновенно въ губернскихъ городахъ. Вслѣдствіе этого жизнь учителей, преподающихъ въ уѣздныхъ прогимназіяхъ или реальныхъ училищахъ, не только не легче, какъ нѣкоторые думаютъ, а даже тяжелѣе жизни преподавателей губернскихъ городовъ.

Особеннаго вниманія заслуживаетъ положеніе учащаго персонала женскихъ гимназій, въ которыхъ теперь преподаютъ большею частью учителя мужскихъ среднеучебныхъ заведеній. Съ улучшеніемъ матеріальнаго положенія послѣднихъ, число желающихъ заниматься въ женскихъ гимназіяхъ безъ сомнѣнія сократится, и женскія гимназіи могутъ очутиться въ затруднительномъ положеніи. Предупредить это затрудненіе можно только путемъ уравненія женскихъ гимназій съ мужскими. При этомъ прежде всего слѣдуетъ улучшить матеріальное положеніе женскаго педагогическаго персонала.

Въ настоящее время начальницы женскихъ гимназій за двадцатипятилѣтнюю службу получаютъ пенсію въ количествѣ 150 рублей. Пенсія преподавательницъ и классныхъ дамъ также ничтожна.

XI.

Экзамены.

Въ 1889 году въ одной изъ казанскихъ газетъ была напечатана статья бывшаго попечителя казанскаго учебнаго округа П. Д. Шестакова „противъ экзаменовъ". Статья обратила на себя вниманіе общества и печати. Въ послѣдней вопросъ объ экзаменахъ сдѣлался однимъ изъ самыхъ животрепещущихъ вопросовъ. Если бы собрать все то, что писалось по вопросу объ экзаменахъ въ послѣднее десятилѣтіе, то получилось-бы многотомное и весьма интересное изданіе.

По своему содержанію статьи объ экзаменахъ въ общемъ довольно однообразны. Во всѣхъ нихъ раскрываются, съ большими или меньшими подробностями, тѣ же мысли, которыя были высказаны Шестаковымъ. По единодушному свидѣтельству всѣхъ лицъ, писавшихъ объ экзаменахъ, здоровье учащихся во время экзаменовъ ослабѣваетъ: физическій организмъ и нервы учащихся разстраиваются. По свидѣтельству Шестакова, высказанному на основаніи долголѣтнихъ наблюденій надъ экзаменующимися, экзамены особенно вредно отзываются на воспитанницахъ женскихъ учебныхъ заведеній, въ которыхъ по мнѣнію бывшаго казанскаго попечителя, „отмѣна экзаменовъ особенно желательна и необходима". „Мы высказались-бы, прибавляетъ попечитель, за отмѣну не только переводныхъ, но и окончательныхъ испытаній, потому что на дѣвицу экзаменное время производитъ еще болѣе удручающее вліяніе. Сколько нервныхъ разстройствъ случается въ эту пору съ

воспитанницами, сколько проливается горькихъ слезъ и дома во время подготовки, и на самомъ экзаменѣ! Намъ живо припоминается какъ при входѣ нашемъ на экзаменъ въ В. женскую гимназію, одна изъ лучшихъ ученицъ IV класса, только что предъ нашимъ входомъ вызванная къ географической картѣ для отвѣта, дотого смутилась и взволновалась, что крупныя слезы покатились у нея по щекамъ, такъ что пришлось посадить ее на мѣсто, чтобы она пришла въ себя, успокоилась и могла отвѣчать. Бывали случаи еще болѣе поразительные: ученица VI класса, которой попался незнакомый или плохо знакомый билетъ, упала въ обморокъ, и большого труда стоило привести ее въ чувство. До чего, значитъ, у нея была ослаблена нервная система, чтобы отъ такого незначительнаго въ сущности повода впасть въ такой сильный обморокъ".

Каждый изъ экзаменовавшихся и экзаменовавшихъ могъ бы привести множество аналогичныхъ примѣровъ. Припоминая свое настроеніе во время экзаменовъ, мы съ полнымъ убѣжденіемъ скажемъ, что это состояніе есть ненормальное, въ которомъ ученикъ или ученица зачастую не только не можетъ показать своего настоящаго знанія, а напротивъ вводитъ экзаменующихъ въ заблужденіе или по крайней мѣрѣ въ недоумѣніе. Кому изъ экзаменаторовъ неизвѣстны тѣ дикіе, нелѣпые отвѣты, которые часто даютъ на экзаменѣ даже лучшіе ученики.

Причины такого нервновозбужденнаго состоянія учащихся во время экзаменовъ различны. Первой и самой главной причиной является безъ сомнѣнія страхъ „провалиться" и остаться на второй годъ. Второй причиной служитъ стѣснительность и робость учащихся, такъ какъ на экзаменахъ имъ приходится отвѣчать при особенно торжественной обстановкѣ, въ присутствіи многихъ лицъ, которые могутъ задать трудный и не разъяснявшійся въ теченіе года вопросъ. Боязнь сконфузиться на экзаменахъ у учениковъ еще осложняется боязнью „сконфузить учителя", который въ данномъ случаѣ часто тоже пере-

живаетъ тяжелое душевное настроеніе: на основаніи экзаменовъ часто дѣлается заключеніе о дѣятельности учителя.

Если принять во вниманіе то, что ученикъ во время экзаменовъ находится въ нервновозбужденномъ состояніи, то естественно заключить, что судить по его отвѣтамъ какъ о его собственномъ знаніи, такъ и о преподаваніи учителя крайне рискованно. „Контроль надъ преподаваніемъ и ученіемъ во время экзаменовъ", говоритъ Шестаковъ, „есть контроль и недостаточный и дающій далеко невѣрные выводы, такъ какъ въ это время ученики не въ совершенно нормальномъ, спокойномъ состояніи, и ихъ отвѣты нерѣдко даютъ не только невѣрныя, но совершенно ложныя понятія о достоинствахъ преподаванія".

Единодушный голосъ противъ экзаменовъ со стороны педагоговъ и печати не прошелъ безслѣдно. Сдѣланы были нѣкоторыя послабленія въ отношеніи экзаменовъ. Къ числу такихъ послабленій относится прежде всего отмѣна въ нѣкоторыхъ классахъ устныхъ испытаній и замѣна этихъ испытаній письменными работами.

Но по нашему глубокому убѣжденію, вынесенному изъ самонаблюденія и наблюденія надъ учащимися, замѣна устныхъ испытаній письменными нисколько не облегчаетъ учащихся. Письменные экзамены для учащихся являются самымъ страшнымъ пугаломъ, предъ которымъ трепещутъ не только слабые и средніе ученики, но и ученики способные и прилежные. И это вполнѣ понятно. Въ устномъ отвѣтѣ, допустивши ошибку, ученикъ, благодаря наводящимъ вопросамъ учителя, можетъ поправиться; въ письменныхъ отвѣтахъ такая поправка невозможна. Какая-нибудь случайная ошибка можетъ испортить всю письменную работу: по этой ошибкѣ могутъ сдѣлать заключеніе весьма нелестное для ученика. А такъ какъ подъ вліяніемъ страха и нервнаго возбужденія мысль работаетъ слабо, то естественно ошибки въ письменныхъ экзаменаціонныхъ работахъ бываютъ особенно многочисленны. Спросите какого угодно преподавателя—и вы услышите отъ него, что

письменные отвѣты учащихся поражаютъ всегда своею неустойчивостью. Неудовлетворительные баллы по письменнымъ работамъ получаютъ нерѣдко даже самые лучшіе ученики. Недавно я спросилъ одного гимназиста изъ перваго класса: почему онъ русскій диктантъ и латинскій переводъ пишетъ дома въ большинствѣ случаевъ хорошо, а въ гимназіи—большею частью плохо. Мальчикъ отвѣтилъ: „дома-то я не боюсь, когда пишу, а въ классѣ боюсь и постоянно думаю, какъ бы не ошибиться". Этотъ отвѣтъ напомнилъ мнѣ, что тѣ ошибки, которыя и я когда-то дѣлалъ въ письменныхъ работахъ, происходили весьма часто именно изъ „боязни ошибиться".

Откровенно скажу—для меня въ настоящее время нѣтъ ничего мучительнѣе, какъ наблюдать надъ пишущими экзаменаціонную работу дѣтьми: ученикъ волнуется, краснѣетъ, блѣднѣетъ, дрожитъ, потѣетъ, грызетъ карандашъ, теряется, путается, плачетъ... И чѣмъ ученикъ и ученица меньше и относится къ дѣлу серьезнѣе, тѣмъ ихъ душевное волненіе сильнѣе и видъ ихъ плачевнѣе. По нашему мнѣнію, въ первыхъ классахъ средней школы ограничивать экзамены одними письменными работами нельзя: эти работы далеко ненадежные показатели знанія и способности ученика.

Въ послѣднее время сталъ практиковаться обычай переводить изъ нѣкоторыхъ классовъ безъ экзамена тѣхъ учениковъ и ученицъ, которые имѣютъ по главнымъ предметамъ баллъ 5 или 4. Ученики, имѣющіе по главнымъ предметамъ баллъ 3, подвергаются экзамену. Такое раздѣленіе учащихся намъ представляется неудобнымъ по слѣдующимъ соображеніямъ. Ученики и ученицы, имѣющіе баллъ 3, весьма часто нуждаются въ облегченіи и отдыхѣ гораздо больше, чѣмъ имѣющіе баллъ 5 или 4. Въ то время какъ даровитому ученику дается все легко, ученику среднихъ способностей приходится трудиться гораздо больше. И эти-то труженики должны сдавать экзаменъ, и для чего? Если учитель признаетъ годичные успѣхи ученика удовлетворительными и отмѣчаетъ ихъ балломъ 3, то этимъ самымъ онъ считаетъ

его способнымъ къ прохожденію курса слѣдующаго класса. Экзамены не только не помогутъ учителю узнать ученика больше, а напротивъ могутъ ввести его въ заблужденіе.

Ученики, освобожденные отъ экзаменовъ, отпускаются на лѣтнія каникулы цѣлымъ мѣсяцемъ раньше. Такой неравномѣрный вакатъ отзывается, какъ намъ приходилось замѣчать, очень печально на знаніи учениковъ. Программы учебныхъ предметовъ должны при такихъ условіяхъ закончиться почти въ первое полугодіе: второе полугодіе должно быть оставлено на повтореніе всего курса и экзамены. Такъ какъ пройти программу въ одно полугодіе нельзя, то повтореніе всего пройденнаго приходится исключать, и ученики, перешедшіе безъ экзамена, должны довольствоваться знаніями отрывочными, усвоенными по частямъ. А такое знаніе всегда отличается неясностью.

Избѣжать такого неудобства легко, замѣнивъ экзамены репетиціями и сдѣлавъ послѣднія обязательными для всѣхъ учащихся. Эти репетиціи непремѣнно должны вестись по предметамъ, чтобы ученикъ могъ всецѣло сосредоточиться на томъ или другомъ курсѣ. Въ теченіе нѣсколькихъ дней учитель можетъ отлично повторить съ учениками все пройденное въ теченіе года.

Для учащихся повтореніе при руководствѣ учителя будетъ и интереснѣе и плодотворнѣе. Ученикъ чрезъ такое повтореніе можетъ усвоить и уяснить себѣ даже то, что въ теченіе года онъ представлялъ себѣ недостаточно ясно и отчетливо.

XII.

Семья и школа.

„Въ сравненіи съ неизмѣримо глубокимъ вліяніемъ благородной семейной жизни, вліяніе наилучшей школы незначительно. Наилучшая школа не можетъ парализовать дурного вліянія семьи, но и наихудшая школа не въ состояніи уничтожить плодовъ хорошаго семейнаго воспитанія. Поэтому мы въ правѣ приписывать семьѣ больше вліянія на жизнь, чѣмъ школа". Эти мысли Дистервега невольно приходятъ намъ на память, когда мы начинаемъ думать объ отношеніи семьи къ школѣ. Отдавая дѣтей въ школу, родители предъявляютъ ей часто такія требованія, которыя лежатъ на нихъ самихъ. Не встрѣчая въ школѣ сочувствія своимъ запросамъ и желаніямъ, родители раздражаются противъ всѣхъ школьныхъ порядковъ и въ своихъ рѣзкихъ сужденіяхъ о школѣ не стѣсняются даже присутствія своихъ дѣтей. Въ прошломъ году, сидя разъ въ вагонѣ конножелѣзной дороги, я лично былъ свидѣтелемъ, какъ одна нѣжная мамаша во всеуслышаніе бранила учителей одной гимназіи и съ истиннымъ восторгомъ передавала своимъ собесѣдницамъ о разныхъ „смѣшныхъ прозвищахъ", которыя ученики даютъ учителямъ и которыми ее, мамашу, заставили „хохотать до слезъ". Сама мать надѣляла гимназическихъ учителей самыми отборными „комплиментами".

Нѣкоторые отцы и матери идутъ еще дальше. Зная, какъ всякіе нападки на школу нравятся публикѣ, они прибѣгаютъ

къ посредству гостепріимныхъ газетъ и своими письмами въ редакцію распространяютъ часто возмутительную клевету на школу и ея порядки. Недавно во всѣхъ почти столичныхъ и провинціальныхъ газетахъ было напечатано такое письмо одного анонима о преподаваніи русскаго языка въ одной изъ столичныхъ гимназій. Такъ какъ въ „Казанскомъ Телеграфѣ“ письмо это не было напечатано, то мы позволимъ себѣ привести его дословно.

„Я живу,—такъ начинается письмо—на квартирѣ въ семьѣ, которая имѣетъ нѣсколько дѣтей-гимназистовъ. Ребятки прилежные и усердные. На-дняхъ они приходятъ опечаленные и унылые. Спрашиваю о причинѣ. Говорятъ, что не выучили стихотворенія и за это имъ поставили по единицѣ. Какое-же это стихотвореніе?—спрашиваю.

— „Птичка“ Пушкина. Недоумѣваю. Да отчего же вы не выучили, вѣдь такое коротенькое и легкое стихотвореніе? Ну, прочти сколько знаешь,—обращаюсь къ одному изъ мальчиковъ, я послушаю. Гимназистъ бойко началъ: Птичка,—разъ, Божія—разъ, не-разъ... Подожди, подожди! Что ты читаешь, что такое за „разъ“?—Да такъ намъ учитель велѣлъ: читайте, говоритъ, съ разстановкой и послѣ каждаго слова говорите „разъ“; а если встрѣтится запятая, то—„разъ, два“; точка съ запятой, двоеточіе, то—„разъ, два, три“; если точка—„разъ, два, три, четыре“. Послѣ этого понятно, за что гимназисты получили по единицѣ: они не могли преодолѣть безсмыслицы. А за симъ можно обратиться къ чувству всякаго, кто любитъ дѣтей, бережетъ и лелѣетъ ихъ молодой, неокрѣпшій еще мозгъ, кто предполагаетъ ихъ развитіе на живыхъ, доступныхъ и интересныхъ дѣтскому пониманію примѣрахъ, чтобы оцѣнить, насколько педагогиченъ вышеописанный способъ изученія... затрудняюсь сказать—чего, а у дѣтей спрашивать считалъ неудобнымъ, да это и безразлично: чтобы ни изучать по этому способу, онъ никуда не годится“.

Приведя это письмо, одна изъ большихъ и распространенныхъ петербургскихъ газетъ сопровождаетъ его слѣдую-

щими глубокомысленными замѣчаніями: „Какое тамъ никуда не годится! Пару небольшихъ поэмъ прочитать, не только выучить по этакому способу, такъ и то съ ума сойти можно“.

Немного нужно имѣть ума и соображенія, чтобы понять и разгадать нелѣпость письма. Чтобы заставлять заучивать стихотвореніе тѣмъ способомъ, о которомъ говорится въ письмѣ, нужно быть сумасшедшимъ. А такъ какъ сумасшедшіе люди въ преподаватели не допускаются, то остается заключить, что безсмысленный способъ заучиванія стихотворенія созданъ какой-нибудь больной фантазіей.

Для насъ лично вполнѣ ясно и понятно, что учитель русскаго языка, желая отучить учениковъ отъ торопливаго чтенія (общій недостатокъ ученическаго чтенія), заставлялъ ихъ дѣлать паузы на знакахъ препинанія. Продолжительность остановки должна находиться въ зависимости отъ знака препинанія; и вотъ для большей наглядности учитель посовѣтовалъ, вѣроятно, ученикамъ опредѣлять продолжительность остановки мысленнымъ произношеніемъ: „разъ“, „разъ, два“, „разъ, два, три“... Можетъ быть, объясненія учителя были недостаточно ясны для учениковъ, и они не поняли ихъ; все это возможно и все это вполнѣ понятно и естественно. Но зато въ высшей степени удивительно непониманіе самыхъ простыхъ вещей взрослымъ человѣкомъ. Прежде чѣмъ строчить „письмо въ редакцію“, анонимному „педагогу“ слѣдовалобы хоть немного подумать о томъ, что онъ пишетъ и зачѣмъ пишетъ.

Школьные порядки многимъ родителямъ также не нравятся: одинъ бранитъ школу за то, что его сыну не дозволяютъ въ школѣ шалить, другой недоволенъ тѣмъ, что не потворствуютъ лѣности его сына, третій выходитъ изъ себя изъза того, что въ его сынѣ не уважаютъ и не отличаютъ его происхожденіе и т. д. и т. д. Есть между родителями и такіе, которые искренно желали бы, чтобы хожденіе въ гимназію для ученика было чѣмъ-то въ родѣ игры. На-дняхъ въ одной петербургской газетѣ было напечатано письмо какого-

то родителя, который считаетъ большимъ неудобствомъ то, что во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ занятія начинаются съ 9 часовъ утра. „Чтобы успѣть притти въ школу къ назначенному времени“,—пишетъ чадолюбивый родитель, „дѣти должны просыпаться съ 7 часовъ утра. Зимой въ это время совершенно темно и вставать трудно, они всячески стараются оттянуть минуту, когда имъ придется разстаться съ теплой постелью, а рѣшившись на это, одѣваются кое-какъ, наскоро проглатываютъ горячій чай и бѣгутъ на уроки еще до восхода солнца, когда, какъ извѣстно, суточная температура бываетъ наименьшая. При томъ же во многихъ семьяхъ взрослые въ это время еще спятъ и дѣти, предоставленные самимъ себѣ, или въ лучшемъ случаѣ прислугѣ, выходятъ одѣтыми кое-какъ, отчего увеличиваются шансы простуды“.

Намъ кажется, чадолюбивый отецъ поступилъ бы гораздо разумнѣе, если бы, вмѣсто писанья жалобнаго письма въ редакцію, вставалъ съ своей благовѣрной супругой пораньше и слѣдилъ за дѣтьми, чтобы они не „выходили одѣтыми кое-какъ“.

Заботливый родитель находитъ, что школа поступаетъ съ дѣтьми сурово, заставляя ихъ приходить на занятія къ 9 часамъ утра. „Мы поступаемъ съ нашими дѣтьми болѣе сурово, чѣмъ со взрослыми, которые въ *большинствѣ случаевъ* (?) начинаютъ свои служебныя занятія съ 10 или 11 часовъ утра“.

Читая всѣ подобнаго рода „письма въ редакцію“, мы болѣе и болѣе убѣждаемся, что въ глазахъ нѣкоторыхъ родителей средняя школа должна существовать не для того, чтобы давать дѣтямъ знаніе и умственное развитіе, а для того, чтобы потворствовать всѣмъ пріобрѣтеннымъ съ дѣтства ихъ дурнымъ наклонностямъ. Для всѣхъ подобныхъ родителей дорого не знаніе, а дипломъ. Если бы школа стала выдавать свидѣтельства „о зрѣлости“ за то, что гимназистъ выучился „изящно“ танцовать какой нибудь „pas de quatre“, то нѣкоторые отцы и матери отъ души стали бы привѣтствовать такой школьный порядокъ.

Нѣтъ, школа не должна потворствовать родительскому баловству. Ея задача должна состоять въ томъ, чтобы пріучить дѣтей къ труду и порядку. Большая часть школьныхъ порядковъ является для дѣтей поистинѣ благодѣяніемъ, которымъ нужно дорожить. Мы конечно не желаемъ защищать *всѣхъ* порядковъ нашей средней школы; нѣкоторые изъ этихъ порядковъ могутъ быть и измѣнены; но мы съ глубокимъ убѣжденіемъ скажемъ, что при всѣхъ своихъ недостаткахъ школа оказываетъ и хорошее вліяніе на учащихся. И благоразумные родители сознаютъ и цѣнятъ это. Послушайте, напримѣръ, что говоритъ одна изъ разсудительныхъ матерей. „Странно слышать вопли родителей противъ педагоговъ. Да вѣдь вы сами, господа родители, тоже педагоги, такъ какъ каждый изъ васъ худо или хорошо вліяетъ на своего ребенка, создаетъ ему извѣстную обстановку, въ которой тотъ воспитывается гораздо болѣе, чѣмъ въ школѣ. Почему то во всякому дѣлу люди относятся серьезно, когда берутся за него, взвѣшиваютъ и обдумываютъ, какъ поступить въ томъ или иномъ случаѣ, и только въ домашнемъ воспитаніи все идетъ само собою, жизнь ребенка катится по какимъ-то рельсамъ привычки, обычая, и никто не замѣчаетъ ни гнилыхъ шпалъ, ни плохой спайки рельсъ, ни даже того, что вотъ-вотъ произойдетъ полное крушеніе. Особенно эта халатность отношенія къ воспитанію ребенка видна лѣтомъ на каникулахъ. Казалось бы, что можно сдѣлать многое: школа пошла на встрѣчу разумнымъ требованіямъ педагогики,—каникулы увеличиваются годъ отъ году, уроковъ на каникулы задается мало; дѣти въ полномъ распоряженіи родителей, да и у нихъ у самихъ каникулы, имъ помогаетъ такой могущественный союзникъ, какъ природа въ полномъ расцвѣтѣ ея силъ. Все, повидимому, должно повести къ полному отдохновенію ребенка, къ запасу новыхъ силъ у него, а между тѣмъ, что мы видимъ почти вездѣ и всюду? Я рѣшительно и смѣло утверждаю, что дѣти лѣтомъ сравнительно мало поправляются здоровьемъ и сильно портятся въ нравственномъ отношеніи. Зи-

мою школьная дисциплина, какъ бы ее ни бранили, заставляетъ дѣтей подтягиваться; лѣтомъ же имъ все дозволено, и глупое баловство родителей не знаетъ предѣловъ“ [1]).

Вникайте въ школьную жизнь, отмѣчайте ея недостатки, говорите объ этихъ недостаткахъ; это — вашъ нравственный долгъ; но при этомъ уважайте школу, не клевещите на нее — и что особенно важно — не возбуждайте дѣтей противъ нея, не подрывайте ея авторитета въ ихъ глазахъ. Знайте, что своими раздраженными, несправедливыми отзывами о школѣ вы болѣе всего дѣлаете зла своимъ дѣтямъ, отнимая у нихъ охоту учиться. И намъ болѣе всего жаль именно озлобленныхъ противъ школы и предубѣжденныхъ противъ „гимназическихъ наукъ“ учениковъ: они становятся критиками въ то время, когда должны только учиться.

---

[1]) Поворинская В. Дѣтскій досугъ. (Воспитаніе и Обученіе 1898 г. № 10).

XIII.

Новая школа.

Что должна представлять изъ себя русская средняя школа? Этотъ вопросъ въ семидесятыхъ годахъ кончающагося столѣтія былъ рѣшенъ повидимому ясно и опредѣленно реформою нашихъ гимназій. Въ цѣломъ рядѣ статей, написанныхъ по этому вопросу, Катковъ съ жаромъ доказывалъ, что средняя общеобразовательная школа должна быть только школа классическая, т. е. такая школа, въ которой классическіе языки занимаютъ первое и почти единственное мѣсто.

Статьи Каткова были изданы въ 1890 году подъ редакціей Льва Поливанова, который придавалъ имъ „значеніе далеко непреходящее". „Онѣ представляютъ, говоритъ онъ въ предисловіи къ изданію, ясный чертежъ нормальной средней школы, именуемой гимназіею, которою гордится весь образованный міръ". „Чертежъ этотъ въ статьяхъ Каткова изображенъ съ необыкновенною отчетливостью, онъ здѣсь словно вырѣзанъ на мѣди великаго мастера. Безъ преувеличенія можно сказать, что и въ европейской педагогической литературѣ мы не найдемъ изложенія, равнаго по полнотѣ (при всей его краткости) и по основательности каждаго положенія и аргумента" [1]).

Въ одной изъ своихъ статей мы довольно подробно изложили эти аргументы, сдѣлавъ и посильную теоретическую оцѣнку ихъ [2]). Съ практической стороны „основательные аргументы" давно уже показали свою несостоятельность. „Единая истинная школа" оказалась далеко не такъ плодотворна,

---

[1]) Катковъ М. Н. Наша учебная реформа. Москва. 1890.

[2]) Изъ исторіи классицизма въ русской средней школѣ («Вѣстникъ Воспитанія» 1899 г., Кн. VI).

какъ обѣщалъ Катковъ, пророча, что „не пройдетъ и десятилѣтія, какъ наше отечество уже почувствуетъ благодѣянія учебной реформы, и еще нынѣ живущія поколѣнія благословятъ за нее правительство“. Познанія учениковъ гимназій въ области классическихъ языковъ оказались слабы. Уровень ученическаго знанія по отечественному языку, исторіи, географіи и новымъ языкамъ понизился до крайней степени. И при всемъ томъ постоянно стали раздаваться жалобы на переутомленіе учащихся.

И подобное положеніе дѣла замѣчается не у насъ только въ Россіи, но и въ другихъ европейскихъ государствахъ, въ которыхъ классическіе языки положены въ основу средняго образованія и которыя Катковъ ставилъ въ примѣръ русскому государству [1]). Есть, значитъ, въ самой классической системѣ нѣчто такое, что тормозитъ дѣло образованія; и это нѣчто вполнѣ понятно всякому свободному отъ предвзятой мысли уму.

Классическая школа представляетъ изъ себя остатокъ того благоговѣйнаго почтенія, которое европейское общество стало питать къ классической древности съ эпохи „возрожденія“. Всѣ недостатки классическихъ или точнѣе ложноклассическихъ гимназій очень напоминаютъ собою недостатки ложноклассической поэзіи. При всемъ нашемъ уваженіи къ классическимъ языкамъ, мы никакъ не можемъ согласиться, что они именно должны составлять основу средняго образованія.

Намъ постоянно указываютъ на богатство классическихъ языковъ и литературы; но при этомъ забываютъ или намѣренно умалчиваютъ объ одномъ, самомъ важномъ и существенномъ фактѣ: своимъ богатствомъ классическіе языки и литература обязаны тому, что воспитаніе и образованіе у древнихъ грековъ и римлянъ носило характеръ національный. Въ основу семейнаго и школьнаго обученія греки и римляне клали родной языкъ и родную поэзію, которая отражала въ себѣ всю религіозно-нравственную, государственно-общественную и семей-

---

[1]) Объ этомъ можно читать въ нашей брошюрѣ: «Вопросъ о среднемъ образованіи въ Западной Европѣ и Россіи». Казань. 1890.

ную жизнь. Когда уваженіе къ своей національности и языку у грековъ и римлянъ пало, пала и ихъ культура....

У насъ въ Россіи національное развитіе нашей школы было задержано душегубительной схоластикой съ ея мертвой латынью. За все время господства схоластики, русская мысль не создала ничего замѣчательнаго. Въ то время какъ двѣнадцатый вѣкъ оставилъ намъ такія творенія, какъ „Повѣсть временныхъ лѣтъ", „Поученіе Владиміра Мономаха къ дѣтямъ", „Слово о полку Игоревѣ", — семнадцатый вѣкъ далъ намъ только жалкіе вирши Симеона Полоцкаго. Появленію „Политики" славянина Юрія Крыжанича мы обязаны единственно тѣмъ, что этотъ замѣчательный человѣкъ сохранилъ въ себѣ свой „словенскій" умъ и искренно негодовалъ на то, что „языкъ нашъ словенскій отъ иныхъ языковъ прехуло есть оскверненъ, смятенъ, извраченъ и мало не весь до конца изгубленъ". То же нужно сказать и о „Повѣствованіи о Россіи" Григорія Котошихина и о „Четьи-Минеяхъ" Димитрія Ростовскаго.

Все дальнѣйшее наше духовное развитіе находится въ прямой зависимости отъ степени любви и пониманія лучшими людьми духа русской народной жизни. Катковъ въ своихъ статьяхъ о средней школѣ доказывалъ, что „нашъ нынѣшній литературный языкъ получилъ свою грамматику и свое первое благоустройство изъ рукъ человѣка, который вошелъ въ его силу посредствомъ изученія языковъ древнихъ. Холмогорскій рыбакъ, прибавляетъ Катковъ, *чрезъ латинскій* языкъ уловилъ правило своего родного слова и сталъ творцомъ и законодателемъ нашего нынѣшняго литературнаго языка". Въ дѣйствительности же знаніемъ родного языка Ломоносовъ обязанъ былъ не латинскому, а церковно-славянскому языку. „Разсудивъ, пишетъ Ломоносовъ, пользу отъ книгъ церковныхъ славянскихъ въ Россійскомъ языкѣ, всѣмъ любителямъ отечественнаго слова безпристрастно объявляю и дружелюбно совѣтую, увѣряясь собственнымъ своимъ искусствомъ, дабы съ прилежаніемъ читали всѣ церковныя книги". „Старательнымъ и осторожнымъ употребленіемъ сроднаго намъ кореннаго сла-

вянскаго языка купно съ Россійскимъ отвратятся дикія и странныя слова *нелѣпости*, входящія къ намъ изъ чужихъ языковъ, заимствующихъ себѣ красоту изъ греческаго, и то еще чрезъ латинской. Оныя неприличности нынѣ небреженіемъ чтенія книгъ церковныхъ вкрадываются къ намъ нечувствительно, искажаютъ собственную красоту нашего языка, подвергаютъ его всегдашней перемѣнѣ и къ упадку преклоняютъ".

Съ точки зрѣнія Ломоносова, русскій языкъ самъ по себѣ настолько богатъ, что заключаетъ въ себѣ совершенства почти всѣхъ другихъ языковъ: въ немъ есть „великолѣпіе испанскаго, живость французскаго, крѣпость нѣмецкаго, нѣжность итальянскаго, сверхъ того, богатство и сильная въ изображеніяхъ краткость греческаго и латинскаго языка".

Когда въ 1758 году Ломоносову было поручено управленіе первой академической гимназіей (открыта въ 1726 г.), въ которой преподаваніе велось на иностранныхъ языкахъ, онъ устроилъ въ ней низшіе русскіе классы.

Идеи Ломоносова не прошли безслѣдно: ихъ ревностно развивали его ученики. Въ семидесятыхъ годахъ восемнадцатаго столѣтія при Московскомъ университетѣ образовалось „Вольное Россійское Собраніе", „особливый предметъ котораго имѣетъ составлять исправленіе и совершеніе россійскаго языка". При открытіи собранія 2 августа 1771 года, представитель „Собранія" Н. Н. Мелиссино произнесъ рѣчь, въ которой говорилъ между прочимъ о паденіи наукъ въ средніе вѣка, когда „языкомъ науки были языки греческій и латинскій". „Сіе долговременное ученіе чужестранныхъ и мертвыхъ языковъ, по точному изслѣдованію, единственнымъ было препятствіемъ, что науки въ Европѣ не могли заблаговременно распространяться".

Въ теченіе всего восемнадцатаго столѣтія сознаніе важности изученія родного языка, не смотря на французское вліяніе, не утрачивается. Лучшіе русскіе люди настойчиво продолжали будить въ умахъ русскаго общества интересъ къ

родному языку. Русская поэзія развивалась и усовершенствовалась по мѣрѣ того, какъ она, въ лицѣ лучшихъ русскихъ умовъ, отрѣшалась отъ иностраннаго вліянія и проникалась любовью къ русской жизни и русскому языку. Въ лицѣ Пушкина наша поэзія окончательно освободилась отъ иноземнаго вліянія. И съ Пушкина зато начинается полный расцвѣтъ русскаго генія...

Русская школа въ своемъ развитіи отставала отъ общаго развитія русской національной мысли. Въ началѣ девятнадцатаго столѣтія въ нашей средней школѣ русскій языкъ былъ въ загонѣ. По уставу 1804 года русскій языкъ совсѣмъ былъ изъятъ изъ учебныхъ предметовъ гимназій. И только въ 1828 году, когда геній Пушкина заявилъ уже себя „Полтавой", русскій языкъ былъ введенъ въ число обязательныхъ учебныхъ предметовъ гимназическаго курса. Главнымъ предметомъ продолжали всетаки считаться классическіе языки, какъ „одинъ изъ главныхъ способовъ образованія".

По уставу 1849 года, русскій языкъ въ средней школѣ былъ возвышенъ, и это возвышеніе весьма благотворно отразилось на общемъ умственномъ развитіи учащихся. Не даромъ „уваровскія гимназіи" до сихъ пользуются симпатіями русскаго общества, какъ гимназіи лучшія.

Учебная реформа 1871 года снова унизила родной языкъ и унизила до послѣдней степени. Главный виновникъ этой реформы Катковъ въ своихъ статьяхъ настойчиво проводилъ мысль, что ученикамъ средней школы „своему родному языку учиться нечего; они всосали его съ молокомъ матери, его грамоту они усвоили себѣ прежде, чѣмъ поступили въ ту школу, которая должна воспитать ихъ умственныя силы. Правильному употребленію отечественной рѣчи они могутъ выучиться, полагая на этотъ предметъ въ продолженіе школьнаго времени весьма ограниченное число часовъ".

Учебными планами 1871 года число недѣльныхъ уроковъ по русскому языку въ первыхъ четырехъ классахъ гимназій было назначено 15, а по латинскому—25. Катковъ былъ

этимъ недоволенъ и писалъ въ своей газетѣ: „Къ чему эта масса учебнаго времени (4 урока въ недѣлю) предоставлена русскому языку въ первыхъ четырехъ классахъ, особенно послѣ приготовительнаго класса, гдѣ мальчики уже должны хорошо выучиться русской грамотѣ? Это безъ нужды обременяетъ учащихся и вредитъ дѣлу воспитанія". „Всякій *излишній* урокъ есть не только пропащее, но и вредно употребленное время. Въ этомъ отношеніи русская словесность въ нашихъ гимназіяхъ была всегда однимъ изъ самыхъ вредныхъ предметовъ, на которомъ учащіеся пріучались къ толченію воды, къ праздномыслію и празднословію".

Въ 1890 году учебныя программы 1871 года были нѣсколько измѣнены. На русскій языкъ прибавлено было три урока. Но родной языкъ всетаки былъ поставленъ въ служебное отношеніе къ классическимъ языкамъ. „Преподаватель русскаго языка, говорится въ объяснительной запискѣ къ программѣ этого учебнаго предмета, долженъ входить въ соглашеніе съ учителемъ латинскаго языка и *располагать учебный матеріалъ* по возможности *сообразно съ тѣмъ*, что требуется для курса латинскаго языка".

Какъ показалъ опытъ, незначительныя измѣненія, внесенныя въ 1890 году въ программы классическихъ гимназій, не улучшили успѣховъ учениковъ. Ихъ познанія какъ въ классическихъ, такъ и въ родномъ языкахъ продолжаютъ оставаться слабы. Общее умственное развитіе учащихся также не повысилось.

Противники классическихъ языковъ слабые успѣхи учениковъ по русскому языку объясняютъ тѣмъ, что будто классическіе языки *сами по себѣ* въ значительной степени содѣйствуютъ порчѣ русскаго языка. Мы не можемъ согласиться съ такимъ взглядомъ. Намъ хорошо извѣстно, что въ реальныхъ училищахъ познанія учениковъ въ родномъ языкѣ такъ же недостаточны, какъ и въ классическихъ гимназіяхъ. Сочиненія реалистовъ страдаютъ тѣми же недостатками, какими страдаютъ и сочиненія гимназистовъ. Мы знаемъ—и въ

женскихъ гимназіяхъ сочиненія воспитанницъ въ общемъ не вполнѣ удовлетворительны какъ въ грамматическомъ, такъ въ особенности въ стилистическомъ отношеніи.

По нашему убѣжденію, главный недостатокъ всѣхъ нашихъ учебныхъ заведеній заключается въ томъ, что родной языкъ въ нихъ занимаетъ не то положеніе, которое онъ долженъ былъ бы занимать. Положеніе родного языка въ средней школѣ должно быть центральное. Школа должна быть прежде всего національною, не по названію только конечно, но и по духу. До тѣхъ поръ, пока родной языкъ, понимаемый нами въ самомъ широкомъ смыслѣ, не займетъ первенствующаго мѣста и не будетъ составлять главнаго предмета изученія, школа, будетъ ли она „реальная" или „классическая", не выйдетъ изъ своего жалкаго положенія.

Зато, чѣмъ больше ученикъ будетъ проникаться духомъ своего родного языка, тѣмъ его духовное развитіе будетъ итти правильнѣе. У насъ принято думать, что умственное развитіе лучше всего достигается или „обогащеніемъ" большимъ количествомъ реальныхъ знаній или такъ называемымъ формальнымъ развитіемъ. Только этимъ взглядомъ на духовное развитіе и можно объяснить тѣ преувеличенныя надежды, которыя возлагаются одними—на классическіе языки, другими—на естественныя науки.

Мы смотримъ на духовное развитіе гораздо шире. Мы основой духовнаго развитія считаемъ не одно только *умственное* образованіе и развитіе, но развитіе всѣхъ вообще сторонъ душевной жизни или другими словами развитіе и усовершенствованіе личности ученика, его „я", въ которомъ одномъ только „лежитъ родникъ всякаго духовнаго творчества". Въ этомъ отношеніи мы считаемъ поистинѣ геніальными слѣдующія строки нашего современнаго писателя - мыслителя Розанова: „Творитъ человѣкъ, т. е. приноситъ нѣчто новое въ міръ, всегда не общимъ, что есть у него съ другими людьми, но исключительнымъ, что принадлежитъ ему одному".

И вотъ этого-то „я" и не достаетъ ученикамъ всѣхъ современныхъ школъ безъ различія, какъ русскихъ, такъ и

западно-европейскихъ. „Всѣ чувствуютъ“, скажемъ словами только что упомянутаго писателя, „и уже давно, въ Европѣ странную безжизненность возрастающихъ поколѣній. Они безжизненны не въ одномъ какомъ-нибудь отношеніи, они лишены не которыхъ—нибудь даровъ, будучи богато одѣлены другими. Именно ядра въ нихъ нѣтъ, изъ котораго растетъ всякій даръ, всякій порывъ, все энергичное въ дѣйствіи или твердое въ сопротивленіи. Та „искра Божія“, которая свѣтится въ человѣческомъ образѣ часто сквозь мракъ, его одѣвающій, сквозь его грубость, необузданный произволъ, невѣжество, — въ этихъ поколѣніяхъ, наружно лоснящихся, ничего выдающагося дурного не дѣлающихъ, какъ будто погасла, и ее ничто неспособно пробудить. И нѣтъ никакого желанія по уединенному труду, по героизму мысли, по отреченію ради отысканія истины отъ всѣхъ утѣхъ жизни, послѣдовать необозримому множеству тружениковъ на всѣхъ поприщахъ за три послѣдніе вѣка. Какъ будто какая-то предательская рука, подкравшись къ лѣзущему на Олимпъ поколѣнію прежнихъ титановъ, въ мигъ, когда они были такъ горды, такъ упоены близкой побѣдой — оскопила ихъ, и сразу потухъ свѣтъ въ ихъ глазахъ, укротилось желаніе, спала гордость, и они одинаково безнадежно смотрятъ на небо и землю“.

Такому увяданію душъ въ значительной мѣрѣ способствовало наше школьное обученіе, пренебрегшее роднымъ языкомъ и оторвавшее тѣмъ самымъ человѣка чуть не съ колыбели отъ духа народнаго. Насильно втиснутый въ чуждый, непонятный ему міръ — міръ чужихъ понятій или точнѣе словъ, духъ ученика увядаетъ такъ же, какъ увядаетъ дерево, пересаженное въ несоотвѣтствующую, чуждую ему почву.

И мы видѣли изъ нашей исторіи—какъ только благодаря тѣмъ или другимъ благопріятнымъ условіямъ, человѣкъ проникался духомъ своей родины, какъ только онъ начинал чувствовать въ своемъ сердцѣ любовь къ родному слову, как выраженію всего склада души, въ немъ самомъ совершался подъемъ духа, и этотъ духъ заявлялъ себя въ своихъ безсмертныхъ твореніяхъ.

До сихъ поръ еще мало понимаемый, а нѣкоторыми даже безсмысленно порицаемый педагогическій геній Ушинскаго давно разгадалъ силу народности и разъяснилъ тайну вліянія родного слова; и мы болѣе чѣмъ когда-либо считаемъ теперь своевременнымъ напомнить его дивныя строки. „Что такое, спрашиваетъ великій педагогъ, вся исторія народа, если не процессъ сознанія той идеи, которая скрывается въ его народности, и выраженіе ея въ историческихъ дѣяніяхъ? Но это сознаніе совершается въ единичныхъ человѣческихъ самосознаніяхъ и, создаваясь изъ атомовъ, дѣлается непреоборимою историческою силою. Чѣмъ сильнѣе въ человѣкѣ народность, тѣмъ легче ему въ самомъ себѣ разсмотрѣть ея требованія; и что относится къ великимъ народнымъ писателямъ и дѣятелямъ, которые подвигаютъ періодами народное самосознаніе, то можетъ быть приложено и къ каждому члену общества. Для того же, чтобы понять великаго человѣка или сочувствовать народному писателю, необходимо носить въ самомъ себѣ зародышъ народности.

„Общественное воспитаніе, которое укрѣпляетъ и развиваетъ въ человѣкѣ народность, развивая въ то же время его умъ и его самосознаніе, могущественно содѣйствуетъ развитію народнаго самосознанія; оно вноситъ свѣтъ сознанія въ тайники народнаго характера и оказываетъ сильное и благодѣтельное вліяніе на развитіе общества, его языка, его литературы, его законовъ, словомъ, на всю его исторію“.

Самымъ вѣрнымъ средствомъ къ развитію народнаго самосознанія является родное слово. „Не нужно быть, говоритъ Ушинскій, большимъ филологомъ, а достаточно сколько-нибудь вдуматься въ свое родное слово, чтобы убѣдиться, что языкъ народа есть цѣльное органическое его созданіе, выростающее во всѣхъ своихъ народныхъ особенностяхъ изъ какого-то одного таинственнаго, гдѣ-то въ глубинѣ народнаго духа запрятаннаго зерна. Языкъ народа—лучшій, никогда не увядающій и вѣчно вновь распускающійся цвѣтъ всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами исторіи. Въ

языкѣ одухотворяется весь народъ и вся его родина, въ немъ претворяется творческою силою народнаго духа въ мысль, въ картину и звукъ небо отчизны, ея воздухъ, ея физическія явленія, ея климатъ, ея поля, горы и долины, ея лѣса и рѣки, ея бури и грозы—весь тотъ глубокій, полный мысли и чувства голосъ родной природы, который говоритъ такъ громко въ любви человѣка къ его иногда суровой родинѣ, который высказывается такъ ясно въ родной пѣснѣ, въ родныхъ напѣвахъ, въ устахъ народныхъ поэтовъ.

„Но въ свѣтлыхъ, прозрачныхъ глубинахъ народнаго языка отражается не одна природа родной страны, но и вся исторія духовной жизни народа. Поколѣнія народа проходятъ одно за другимъ, но результаты жизни каждаго поколѣнія остаются въ языкѣ—въ наслѣдіе потомкамъ. Въ сокровищницу родного слова складываетъ одно поколѣніе за другимъ плоды глубокихъ сердечныхъ движеній, плоды историческихъ событій, вѣрованія, воззрѣнія, слѣды прожитого горя и прожитой радости, — словомъ весь слѣдъ своей духовной жизни народъ бережно сохраняетъ въ народномъ словѣ. Языкъ есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившія, живущія и будущія поколѣнія народа въ одно великое, историческое живое цѣлое. Онъ не только выражаетъ собою жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда исчезаетъ народный языкъ—народа нѣтъ болѣе! Пока живъ языкъ народный въ устахъ народа, до тѣхъ поръ живъ и народъ.

„Являясь, такимъ образомъ, полнѣйшею и вѣрнѣйшею лѣтописью всей духовной, многовѣковой жизни народа, языкъ въ то же время является величайшимъ народнымъ наставникомъ, учившимъ народъ тогда, когда не было еще ни книгъ ни школъ, и продолжающимъ учить его до конца народной исторіи. Усвоивая родной языкъ, легко и безъ труда, каждое новое поколѣніе усвоиваетъ въ то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавшихъ ему поколѣній, давно уже истлѣвшихъ въ родной землѣ или жившихъ, можетъ быть,

не на берегахъ Рейна и Днѣпра, а гдѣ-нибудь у подошвы Гималая. Все что видали, все что испытали, все что перечувствовали и передумали эти безчисленныя поколѣнія предковъ, передается легко и безъ труда ребенку, только что открывающему глаза на міръ Божій, и дитя, выучившись родному языку, выступаетъ уже въ жизнь съ необъятными силами. Не условнымъ звукамъ только учится ребенокъ, изучая родной языкъ, но пьетъ духовную жизнь и силу изъ родимой груди родного слова.

„Но этотъ удивительный педагогъ — родной языкъ не только учитъ многому, но и учитъ удивительно легко по какому то недосягаемо облегчающему методу. Усвоивая родной языкъ, ребенокъ усвоиваетъ не одни только слова, ихъ сложенія и видоизмѣненія, но безконечное множество понятій, воззрѣній на предметы, множество мыслей, чувствъ, художественныхъ образовъ, логику и философію языка—и усвоиваетъ легко и скоро, въ два—три года, столько, что и половины того не можетъ усвоить въ двадцать лѣтъ прилежнаго и методическаго ученія. Таковъ этотъ великій народный педагогъ — родное слово“.

Древніе евреи, греки и римляне чувствовали и понимали силу родного слова. Ихъ дѣти воспитывались и образовывались на твореніяхъ вдохновенныхъ пророковъ, поэтовъ, ораторовъ. Въ ихъ словѣ они находили источникъ живого религіознаго чувства; въ немъ они почерпали отчетливое знаніе и любовь къ своей родинѣ, и имъ же развивали они свой вкусъ къ изяществу рѣчи. И пока учителемъ и воспитателемъ древняго человѣка было родное вдохновенное слово, этотъ человѣкъ росъ и мужалъ. Замерло слово—замеръ и народъ, оставивъ намъ въ наслѣдство и назиданіе только то, что когда-то оживляло, умудряло и вдохновляло его.

Пусть же современные цивилизованные народы, изъ нихъ же первый есть русскій, вникнутъ въ завѣтъ древняго человѣка-титана; а вникнувши, поймутъ и разгадаютъ, въ чемъ состоитъ сила и мощь какой-бы то ни было школы.

Пренебреженіе или по крайней мѣрѣ недостаточное уваженіе современныхъ культурныхъ, а точнѣе антикультурныхъ народовъ къ своему родному языку выражается не въ томъ только, что ему предпочитаютъ иностранные языки и „формально“ развивающіе учебные предметы, но и въ томъ, что не пользуются имъ въ должной степени при образованіи и воспитаніи дѣтей. Если первое сводится теперь на запоминаніе какихъ-то безжизненныхъ фактовъ и словъ, то второе заключается въ ученьи хотя и мудрыхъ, но мертвыхъ, отрывочныхъ сентенцій и безсодержательныхъ фразъ. Такое образованіе и воспитаніе противно вообще духовной человѣческой природѣ, а въ душахъ дѣтей оно поселяетъ прямо-таки отвращеніе. Щадите же юныя души. *Блюдите, да не презрите единаго отъ малыхъ сихъ.*

Хотите воспитать въ дѣтяхъ живое религіозное чувство—сообщайте имъ не отвлеченные догматы вѣры, а облекайте истины религіи въ живые образы, читайте съ ними Пророковъ, Евангеліе, Апостоловъ. Не пренебрегайте, а какъ можно чаще прибѣгайте и къ поэзіи вѣры и любви. Хотите дать ученику знаніе родины и воспитать въ немъ любовь къ ней, изучайте съ нимъ не одни только руководства и учебники; возстановляйте предъ нимъ картину прошлаго, уясняйте ему духъ родины, какъ заявилъ онъ себя въ религіозной, государственной, общественной и семейной жизни страны. Обращайтесь и здѣсь по возможности чаще къ вдохновенному поэтическому слову. Хотите развить въ ученикѣ любовь и вкусъ къ родному языку—изучайте не одни грамматическія правила, но—и это главное—живой языкъ лучшихъ художниковъ народнаго слова. Хотите пробудить въ сердцахъ и умахъ дѣтей любовь и интересъ къ природѣ родной страны—дайте имъ возможность непосредственно наблюдать и созерцать природу. Но и здѣсь также пользуйтесь поэтическимъ словомъ.

Только измѣненіемъ самыхъ основъ школы, самаго духа и строя ея можно возродить ее, привести отъ смерти въ жизнь.

ОГЛАВЛЕНІЕ.

ПРЕДИСЛОВІЕ.

I. Учебныя программы . . . . . 7.
II. Задача средней школы . . . . . 11.
III. Домашняя подготовка дѣтей къ гимназіи. . . . 15.
IV. Приготовительные классы . . . . . 17.
V. Подготовка учителей . . . . . 20.
VI. Балловая система. . . . . 25.
VII. Періодическая печать объ учебной реформѣ . . 30.
VIII. Отечественный и иностранные языки . . . . . 33.
IX. Школьныя помѣщенія. . . . . 38.
X. Преподаватели . . . . . 41.
XI. Экзамены . . . . . 46.
XII. Семья и школа . . . . . 51.
XIII. Новая школа . . . . . 57.

Сочиненія того же автора.

Вопросъ о среднемъ образованіи въ Западной Европѣ и Россіи. Казань. 1890. Ц. 20 к.

О преподаваніи классическихъ языковъ въ женскихъ среднеучебныхъ заведеніяхъ. Казань. 1890. Ц. 10 к.

Страданія Господни и современное невѣріе. Казань. 1896. Ц. 20 к. Учебнымъ Комитетомъ при Св. Синодѣ *одобрена* къ пріобрѣтенію въ ученическія библіотеки мужскихъ духовныхъ и женскихъ епархіальныхъ училищъ.

Св. Стефанъ Великопермскій и его просвѣтительно-миссіонерская дѣятельность. Изданіе Православнаго Миссіонерскаго Общества. Казань. 1896. Ц. 10 к. Учебнымъ Комитетомъ при Св. Синодѣ *одобрена* къ пріобрѣтенію въ ученическія библіотеки мужскихъ духовныхъ и женскихъ епархіальныхъ училищъ.

Имѣется изданіе этой книжки на татарскомъ, чувашскомъ и вотскомъ языкахъ. (Изд. Прав. Мис. Общ.).

Художественная критика. Воронежъ. 1897. Ц. 15 к.

Просвѣтительная дѣятельность Императрицы Екатерины II. Казань. 1897. Ц. 15 к.

А. С. Пушкинъ—первый русскій народный поэтъ. 1899. Ц. 20 к.

О христіанскомъ милосердіи. Москва. 1899. Ц. 20 к.

Цѣна 30 коп.

2007099409